

مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية

الدكتور
عبد المنعم أحمد بدران

العلم و الإيمان للنشر و التوزيع

مهارات ماوراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية

الدكتور
عبد المنعم أحمد بدران

العلم والإيمان للنشر والتوزيع

البيانات			
عنوان الكتاب _ Title	مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية		
المؤلف _ Author	الدكتور / عبد المنعم أحمد بدران		
الطبعة _ Edition	الأولي .		
الناشر _ Publisher	العلم والإيمان للنشر والتوزيع		
عنوان الناشر _ Address	كفر الشيخ - دسوق - شارع الشركات ميدان المحطة تليفون : ٠٠٢٠٤٧٢٥٥٠٣٤١ فاكس : ٠٠٢٠٤٧٢٥٦٠٢٨١		
بيانات الوصف المادى	عدد الصفحات Pag.	مقياس النسخة Size	التجليد
	٢٧٦	٢٤,٥ × ١٧,٥	مجلد
المطبعة _ Printer	مؤسسة رؤية		
عنوان المطبعة Address	ش مدرسة ابن النفيس - المعمورة تليفون وفاكس ٥٦٣٣٣٤١		
اللغة الأصل	اللغة العربية		
رقم الإيداع	٢١٢٩ - ٢٠٠٨م		
الترقيم الدولي I.S.B.N.	977 - 308 - 183 - 4		
تاريخ النشر Date-	2008		

المحتويات

المحتويات

المحتويات

الجداول

الجداول

جدول	موضوع الجدول	الصفحة
١١.	صدق الاتساق الداخلي لفردات القسم الثاني من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (بعد المراقبة الذاتية).....	١٣٢
١٢.	صدق الاتساق الداخلي لفردات القسم الثاني من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (بعد تعديل الغموض).....	١٣٣
١٣.	صدق الاتساق الداخلي لفردات القسم الثاني من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (بعد التقويم)..................	١٣٤
١٤.	صدق الاتساق الداخلي لأبعاد القسم الثاني ككل..........................	١٣٥
١٥.	طرق ومعاملات ثبات القسم الثاني..	١٣٦
١٦.	صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس ككل....................................	١٣٧
١٧.	توزيع العبارات علي مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (القسم الأول)..	١٣٨
١٨.	توزيع العبارات علي مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (القسم الثاني)..	١٣٨
١٩.	صدق الاتساق الداخلي لفردات اختبار الثروة اللغوية..................	١٤٢
٢٠.	صدق الاتساق الداخلي لفردات اختبار القراءة الناقدة..................	١٤٣
٢١.	صدق الاتساق الداخلي لفردات اختبار القواعد النحوية..............	١٤٤
٢٢.	صدق الاتساق الداخلي لفردات اختبار التذوق الأدبي.................	١٤٥
٢٣.	صدق الاتساق الداخلي لفردات اختبار الإملاء............................	١٤٦

الجداول

الجداول

الجداول

الأشكال

الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري للدراسة الحالية وهو يتكون من :

أولاً :مهارات ما وراء المعرفة :

قد يقرأ الطالب ما يقرؤه فيصادف غموضاً وصعوبة في استيعاب معنى أو في إدراك مضمون نص معين ،وربما كان سبب هذا الغموض وهذه الصعوبة تعقيداً في أسلوب الكاتب ،وربما كان ذلك ناتجاً عن قصور في فهم القارئ ؛لأن المعاني والأفكار التي يدور حولها النص المقروء تتعدي مستواه الثقافي أو الإدراكي من حيث عمقها أو من حيث طريقة التعبير عنها وعدم ألفة القارئ لهذه الطريقة،وربما يرجع هذا الغموض إلي غرابة ألفاظ النص المقروء وعدم معرفة القارئ بهذه الألفاظ وبما ترمز إليه من معانٍ وتشير إليه من مفاهيم أو توحي به من أفكار وعجزه عن فهم السياق وإدراك مضمون النص .

فقد أشارت دراسة زومسون وتيمانز (Thompson&Taymans,1994:23) إلي أن القراء يستخدمون العديد من الاستراتيجيات في أثناء قراءتهم، لكن هناك فرقاً كبيراً بين المبتدئين والمتمرسين ، حيث يميل المتمرسون إلي استخدام استراتيجيات تقودهم إلي معالجة النص معالجة شاملة وكذلك ينمون وعيهم الذاتي ويراقبون ذواتهم في أثناء القراءة ويجرون تقويماً ذاتياً لما حققوه في قراءتهم. إن ما فعله هؤلاء القراء المتمرسون يطلق عليه "الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة" ،ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي :

أ- مفهوم ما وراء المعرفة :

ظهر هذا المصطلح علي يد "فلافل" Flavell الذي اشتقه من خلال البحث حول عمليات الذاكرة، وعرفه بأنه" معرفة الفرد بعملياته المعرفية الذاتية ومعرفته بأي إنتاج يرتبط بها مثل الخصائص أو الإمكانات المتعلقة بتجهيز ومعالجة المعلومات" .(Baker&Brown,1984)

ويمكن تعريف ما وراء المعرفة بأنها "مستوي من المعرفة يستطيع الطالب من خلاله أن يعبر عن معالجة المعرفة لديه،وكذلك ضبط الوعي والمراقبة الذاتية لهذه المعالجة " (Wellman,1985:1).وتري براون وآرمبروستر(Brown&Armbruster,1986:48-49) أنها "اتجاه في تعليم المهارات المعرفية يركز علي وعي المتعلم بعمليات التفكير المتضمنة في المهمة التعليمية ،وقدرته علي التحكم والسيطرة علي محاولات التعلم ،ووعيه بالأداء من خلال التقويم المستمر لأدائه ".

وأوضح وونج وونج (Wong&Wong,1986:12) أن ما وراء المعرفة هي الوعي الاستبطاني بالعمليات المعرفية والتنظيم الذاتي للفرد،وكذلك فحص الفرد لأفكاره ودوافعه ومشاعره ،وأنها تشتمل علي عدة مهارات أهمها التنبؤ والمقارنة والفحص ومراقبة الذات والتناظر والتناسق والضبط التأملي وجميعها تسهم بدرجة كبيرة في قدرة الفرد علي حل مشكلاته ودراسته وتعلمه.

وأشار إليها ريسنيك(Resnick, 1987) إلي أنها التفكير بصوت عالٍ أو الحديث مع الذات بهدف متابعة ومراجعة نشاطات حل المشكلة.كما أشار باير (Beyer,1987) إلي أنها مستوي من التفكير المعقد يتعلق بمراقبة الفرد لكيفية استخدامه لعقله.وأوضحت كلوي(Kluwe,1987) بأنها "القدرة علي مراقبة وضبط معالجة المعلومات".وبين ليفين (Levin,1988:196) أن ما وراء المعرفة هي معرفة المتعلم بـ(كيف ومتي ولماذا) يستخدم استراتيجية معينة دون غيرها لإنجاز مهمة ما.

كذلك أشار ويد وربنولدز(Wade&Reynolds,1989:6) إلي أنها قدرة الفرد علي التفكير في الشيء الذي يتعلمه، وتحكمه في هذا التعلم ،ولكن قبل أن يكون المتعلم قادراً علي التحكم في تعلمه ،لابد أن يكون علي وعي بما يتعلمه في موقف معين وهذا يسمي وعي بالمهمة، وأن يكون علي وعي بكيفية تعلمه علي النحو الأمثل وهذا يسمي وعي بالاستراتيجية، وأن يكون علي وعي أيضاً إلي أي مدي تم له تعلمه وهذا يسمي وعي بالأداء.

وأوضح جارنر وآلكساندر (Garner&Alexander,1989) أن ما وراء المعرفة تشير إلي "معرفة الطالب ووعيه وضبطه للتفكير ولاستراتيجيات التعلم لديه ".ووضح زيمرمان (Zimmerman,1989:329)أن ما وراء المعرفة تعني قدرة الفرد علي اتخاذ القرار لتنظيم وانتقاء أشكال متعددة ومتكاملة من المعرفة لتحقيق أهدافه .

وعرفها أنور الشرقاوي(١٩٩١ : ٢٤١) بأنها وعي الطالب بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المختلفة نتيجة حصوله علي معرفة أو معلومات معينة تتصل بهذه المواقف.

وشرحها كوستا (Costa,1991:211) كالتالي "إذا انتبهت إلي أنك في حالة حوار مع عقلك وأنك تراجع قرارك الذي اتخذته فإنك تمارس ما وراء المعرفة.ويري "كار وكورتز"(Carr&Kuritz ,1991:198) أن ما وراء المعرفة تعني التفكير في الخطوات الأولي التي تأخذ في ترتيب معين للبدء في الاتجاه الصحيح ،وعند الوصول إلي النهاية لابد من إجراء الاختبار والمقارنة وكذلك تنقيح أو تعديل قبل إجراء المحاولات التالية.

وعرفها ستيرنبيرج (Sternberg,1992) بأنها عبارة عن عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة ،وهي مهارات تنفيذية مهمتها توجيه وإدارة مهارات التفكير المختلفة العاملة في حل المشكلة ،وهي أيضاً أحد أهم مكونات الأداء الذكي أو معالجة المعلومات.

وأشار شونفيلد (Schoenfield,1992:334) إلي أن ما وراء المعرفة هي المعرفة حول

النظام المعرفي الخاص بالفرد ، والتفكير في التفكير الخاص به ،والمهارة الضرورية لتعلم التعلم،ويتضمن هذا المفهوم الأفكار حول :ما الذي نعرف ؟ وما الذي لا نعرف ؟ وكيف ننظم الاستمرار في التعلم ؟.

وعرفها إريال (Ariel,1992:78-148)بأنها المعرفة عن المعرفة وهي المعرفة والتحكم الواعي في عمل الفرد المعرفي الخاص به متضمناً الإنتاج الاستراتيجي وتنظيم الأنشطة مع استخدام وظائف التحكم الإجرائي.وهي التفكير في التفكير أو ضبط التعلم لدي الطالب.(Borkowski,1992)(Swanson,1990).وأشار بجز ومور (Biggs&Moore,1993:72) إلي أن ما وراء المعرفة هي وعي الفرد بعملياته المعرفية الخاصة به وتوظيف هذا الوعي في السيطرة وتحسين العمليات المعرفية.

كما عرفها شراو ودينيسون (Schraw&Dennison,1994:450) بأنها وعي القارئ بما يستخدمه من أنماط التفكير وأساليب الدراسة والفنيات المصاحبة لعملية القراءة وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية علي محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية القراءة.كما عرفها بروير(Bruer,1995:35) بأنها القدرة علي التفكير في مجريات التفكير. كذلك عرفها فادهان وستاندر(Vadhan&Stander,1994:307) بأنها وعي الطالب وإدراكه وفهمه للمعرفة المكتسبة.

وأشار ستيبيك(Stipek,1998:21) إلي أنها الوعي بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام بفعالية أكثر.كما أشار جابر عبد الحميد (١٩٩٨: ١٦٧) إلي أنها تفكير المتعلمين في تفكيرهم وقدرتهم علي استخدام استراتيجيات تعلم معينة علي نحو مناسب ،وهي أيضاً قدرة الفرد علي مراقبة وتنظيم عمليات تفكيره.ويري هينسون وإلر(Henson&Eller,1999:258) أنها مجموعة من الإجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل

المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخري.

وعرفها فتحي جروان (١٩٩٩ : ٤٤)بأنها مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات ،وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة ،وتقوم بمهمة السيطرة علي جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

وأوضح السيد أبو هاشم (١٩٩٩ : ٢٠١) بأنها وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه ،وقدرته علي وضع خطط محددة للوصول إلي أهدافه ،وكذلك اختيار الإستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة ،بالإضافة إلي تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة علي مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار.وأشار سيجيل (Siegel,1999:267) إلي أن ما وراء المعرفة هي الكفاءة في عملية الإدراك .فالطالب الذي يمتلك ما وراء المعرفة يدرك أن أفكاره وإدراكاته ذات فعالية في حبرانه والنصوص الثقافية والنصوص الوجدانية والمواقف المتطورة ،كما أنها تعني القدرة علي التمييز بين صيغة ماذا أفعل ؟ وماذا أستطيع أن أفعل بالضبط ؟.

وعرفها أورمرود (Ormrod,2000:322) بأنها معرفة الطلاب وتفكيرهم في عملياتهم المعرفية الخاصة بهم ومحاولاتهم تنظيم هذه العمليات ومعرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزوها بواقعية خلال فترة محددة من الوقت واستراتيجيات التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدموها لمعالجة وتعلم المادة الجديدة واسترجاع المعلومات المخزونة سابقاً .

كما عرفها وليم عبيد(٢٠٠٠ : ١١-١٢) بأنها تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما تفكر وكيف تفكر ،ويرتبط هذا المفهوم بثلاثة أنماط من السلوك العقلي هي: معرفة الشخص عن عمليات فكره الشخصي ومدي دقته في وصف تفكيره-التحكم والضبط الذاتي ومدي متابعة الشخص لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي مثل حل مشكلة معينة ومراقبة جودة استخدامه لهذه المتابعة في هدي وإرشاد نشاطه الذهني في حل هذه المشكلة

معتقدات الشخص فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدي تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره ،مثال:طريقة تفكير الشخص الذي يعتقد أن الرياضيات مادة صعبة تختلف عن طريقة تفكير الشخص الذي يعتقد بأنها مادة ممتعة ،وذلك عند حلهما لمسألة معقدة أو غامضة.

وأشارت مني عبد الصبور (٢٠٠٠: ٢٣-٢٧) إلي أنها المعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخري.وهي القدرة علي التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها الفرد لحل المشكلات والقدرة علي تقييم كفاءة تفكيره(صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي،٢٠٠٠: ١٠٥).

كما أشار أحمد جابر (٢٠٠٢: ٢٣) إلي أنها معرفة الطلاب بعملياتهم المعرفية الخاصة بهم، ومحاولاتهم تنظيم هذه العمليات والسيطرة والتحكم في أدائهم للأنشطة المعرفية المتعددة من خلال معرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزها الطالب بواقعية خلال فترة محددة من الوقت وكذلك من خلال استراتيجيات التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدمها لمعالجة وتعلم المادة الجديدة والتخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية واختبار نتائج هذه الأنشطة .

وعرفتها نادية لطف الله (٢٠٠٢ :٦٥٤) بأنها مجموعة القدرات والمهارات التي تساعد الطالب علي متابعة تعلمه وأداء مهامه من خلال عمليات الفهم الواعي لأنواع المعرفة المختلفة (التقريرية والإجرائية والشرطية) وتنظيم المعرفة التي تتمثل في التخطيط وإدارة المعلومات والضبط الذاتي والمراقبة وتصحيح أخطاء التعلم والتقويم.وأشارت ليلي حسام الدين (٢٠٠٢: ١٠٥) إلي أنها أسلوب في تعليم المهارات المعرفية يؤكد علي عمليات التحكم الذاتي التي يستخدمها التلميذ أثناء عملية القراءة وبعدها، للحصول علي المعاني المتوافرة في المقروء، ووعيه بالأداء من خلال تقويمه المستمر لمجهوداته للفهم.

ويرى ليفينجستون (Livingston,2003) أن ما وراء المعرفة تشير إلي قدرات التفكير الأعلي والمتضمنة في الضبط النشط للعمليات المعرفية في التعلم؛ لأن ما وراء المعرفة تؤدي دور الناقد وذلك في التعلم الناجح،وهي غالباً تتكون من المعرفة والاستراتيجية.

وأشار إبراهيم بهلول (٢٠٠٤ : ١٦٩) إلي أنها مجموعة الإجراءات التي يمارسها القارئ ويتأتي له من خلالها تعرف طبيعة عملية القراءة التي يمارسها ومراحلها وأغراضها المختلفة، والوعي بالإجراءات والأنشطة المختلفة التي ينبغي عليه أن يؤديها تحقيقاً لنتيجة معينة أو هدف منشود ، ومراقبته لذاته في أثناء عملية تعلمه لمحتوي ما يقرأ وتوجيهها ثم مراجعته المستمرة لخطة تعلمه التي رسمها لنفسه، وتعديل مسار تعلمه الذاتي لحصوله علي نتائج أفضل في أثناء ممارسته وتعلمه لمحتوي ما يقرأ.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يلي :

- أن بعض تعريفات ما وراء المعرفة أشارت إلي أنها قدرات مثل تعريف كل من كلوي (Kluwe,1987) وويد ورينولدز (Wade&Reynolds,1989:6) وبروير (Bruer,1995:35) بينما أشارت تعريفات أخري إلي أنها عمليات مثل تعريف ستيرنبيرج (Sternberg,1992) في حين أشارت تعريفات أخري إلي أنها إجراءات مثل تعريف هينسون وإلر (Henson&Eller,1999:258)،بينما أشارت تعريفات أخري إلي أنها مهارات معرفية مثل تعريف فتحي جروان (١٩٩٩: ٤٤)وهو ما تبنته الدراسة الحالية حيث اعتبرت ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من المهارات المعرفية مثل :التنبؤ –التخطيط –الضبط – التقويم وغيرها.
- أن معظم تعريفات ما وراء المعرفة تتضمن كلاً من المعرفة والوعي والضبط. فالمعرفة تعد من مكونات ما وراء المعرفة لو أنها وظفت بفاعلية في الإطار الاستراتيجي للتأكيد علي الهدف المرجو تحقيقه ، وهي تتضمن المعرفة الشخصية وتعني معرفة الطالب بالمهارات المعرفية التي تتطلبها المهمة، ومعرفة بالمهمة وتعني قدرة الطالب علي فهم أن

المهمات المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة،ومعرفة بالاستراتيجية وتعني قدرة الطالب علي اختيار الاستراتيجية الأكثر مناسبة للمهمة.وأما الوعي فيعني وعي القارئ بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، وأما الضبط فيعني قدرة الطالب علي اتخاذ القرارات الواعية والأفعال التي يقوم بها القارئ في أثناء القراءة بناءً علي معرفته ووعيه السابقين .

- غالباً ما تشير ما وراء المعرفة إلي التفكير في التفكير . ويمكن أن تستخدم ما وراء المعرفة لكي تساعد التلاميذ في تعلم كيف يتعلم . كما أن الاستراتيجيات المعرفية تستخدم لتساعد في إنجاز الأهداف الخاصة لدي التلاميذ . بينما استراتيجيات ما وراء المعرفة فهي تستخدم للتأكيد علي الهدف المراد الوصول إليه وهي تتضمن إجراءات تنظيم العمليات الموجهة نحو تنظيم منهج التفكير . وهذا يساعد المتعلم في : تجميع المصادر اللازمة للمهمة ،وتحديد الخطوات اللازم اتخاذها لإنجاز المهمة ، والسرعة في العمل وفي المهمة ، أما الوعي بما وراء المعرفة فيتضمن إجراءات وعمليات المراقبة المباشرة والموجهة نحو اكتساب المعلومات عن عمليات التفكير،وهي بذلك تساعد علي : التعريف بالمهمة وتقييم التقدم في العمل والتنبؤ بمخرجات هذا التقدم،وهناك من ركز في تعريف ما وراء المعرفة علي استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل تعريف كل من ريسنيك(Resnick,1987) وكوستا(Costa,1991:211) حيث ركزا علي استراتيجية الحديث مع الذات، وهي تعد استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة.
- هناك من اقتصر في تعريف ما وراء المعرفة علي بعد التقويم الذاتي للمعرفة والمتمثل في المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية مثل تعريف ليفين (Levin,1988:196) ولكنه أغفل بعداً مهماً من أبعاد ما وراء المعرفة وهو الإدارة الذاتية للمعرفة. في حين أن ستيرنبرج (Sternberg,1992) قد ركز في تعريفه علي الإدارة الذاتية للمعرفة،بينما شوينفيلد(Schoenfield,1992:334) واريال(Ariel,1992:78-148) والسيد أبو هاشم

(١٩٩٩) وأورمرود(Ormrod,2000:322) ومني عبد الصبور (٢٠٠٠) جمعوا في تعريفهم بعدي ما وراء المعرفة وهما التقويم الذاتي للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة، وهو ما تتبنه الدراسة الحالية.

- وفي ضوء ما سبق عرفت الدراسة الحالية مهارات ما وراء المعرفة إجرائياً بأنها وعي الطالب وإدراكه لما يقوم بتعلمه ،وقدرته علي وضع خطط محددة للوصول إلي أهدافه وكذلك اختيار الإستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة ،وقدرته علي مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطلاب علي عبارات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ب - التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة:

أشار جراهام(Graham,1997:42-43) إلي أن التمييز بين الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة مهم جداً ؛لأن هذا التمييز يوضح أي هذه الاستراتيجيات قادر علي تحديد فعالية التعلم ،حيث إن استراتيجيات ما وراء المعرفة تسمح للطلاب أن يخططوا ويضبطوا ويقيموا تعلمهم ، وهو أمر مهم للغاية.

فقد عرف بيرس وآخران (Paris&et al.,1991)الاستراتيجيات المعرفية بأنها قاعدة تساعد المتعلم علي ضبط كل من :الانتباه والسلوك والمشاعر والأحاسيس والاتصال والدافعية والفهم.

وأما استراتيجيات ما وراء المعرفة فتعرف بأنها الإجراءات العقلية التي يتبعها المتعلم لإدارة عملية تعلمه،وهي تعني قدرة المتعلم علي معرفة تفكيره وردود أفعاله إزاء مشكلة أو مهمة ما، وتعرف بأنها الاستراتيجيات المساعدة ؛لأنها تعين المتعلم أثناء القيام بالعمليات المعرفية.وهناك من يصفونها بأنها العمليات الخاصة بتوجيه الانتباه أثناء التعلم وتخطيط وتنظيم عملية التعلم ومراقبة ومراجعة عملية التعلم وتقويمها.وهي تقسم إلي ثلاث مجموعات:تركيز عملية التعلم-التنظيم والتخطيط للتعلم-متابعة وتقويم التعلم

(حسن شحاتة وآخران،٢٠٠٣ : ٤٢-٤٣).

ويري ليندستروم (Lindstrom,1995) أن استراتيجيات ما وراء المعرفة هي تلك الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين علي صنع القرارات واختيار العمليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف والتقييم الذاتي وصنع وتحقيق الأهداف الخاصة بهم والوعي بتفكيرهم والتحكم في استراتيجيات التفكير لديهم.

وعرف ويسبيرج(Weisberg,1988) استراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأنها مجموعة من الاستراتيجيات تعمم عبر العديد من المهام القرائية ،وتساعد القراء علي الوعي بفهمهم أو عدم فهمهم لما يقرؤونه .وتساعد القراء علي اتخاذ قرار بشأن الاسترانيجيات التي سوف يستخدمونها لفهم النص

وأشار روبرت واردوس (Robert&Erdos,1993:263) إلي أن الاستراتيجيات المعرفية تستخدم في مساعدة الفرد لتحقيق هدف معين، مثل فهم النص في حين أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفية تستخدم في تأكيد أنه قد تم تحقيق الهدف بالفعل.

كما أن الاستراتيجيات المعرفية ضرورية جداً لتعلم أي معلومة جديدة ، ولكن رغم اختلاف كل استراتيجية معرفية عن الأخري إلا أنها تشترك جميعاً في أداء وظيفة واحدة.وهي تتكون من أربع مجموعات :الممارسة-استقبال وإرسال المعلومات-التحليل والاستدلال-تنسيق المدخلات والمخرجات،وهذه الاستراتيجيات هي التي يستخدمها الفرد في تذكر المعلومات وفي حل المشكلات(حسن شحاتة وآخران،٢٠٠٣ :٤٣).

وتشمل الاستراتيجيات المعرفية الخطوات والعمليات المستعملة في التعلم أو حل المشكلات حيث تتطلب التحليل المباشر والتحويل والتركيب للمادة التعليمية ،وتسهم هذه الاستراتيجيات في مساعدة المتعلم علي بناء مدخل لغوي مفهوم .أما استراتيجيات ما وراء المعرفة فتشمل المعرفة بالعمليات العقلية وتنظيم عملية المعرفة وامتلاك ناصية هذه الاسترانيجيات يتم من خلال عمليات التخطيط والمراقبة والضبط والتقويم(عقلة

الصمادي وفواز العبد الحق، ١٩٩٦ :٢٤).

وقد تتداخل الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة معاً في استخدام الاستراتيجية نفسها ،فمثلاً استراتيجية التساؤل يمكن أن تعتبر معرفية أو ما وراء معرفة ، ويعتمد هذا علي الغرض من استخدام الاستراتيجية ،فقد يستخدم الطالب استراتيجية التساؤل الذاتي عندما يقرأ كوسيلة للحصول علي المعرفة (استراتيجية معرفية)أو كأسلوب لمراقبة المادة التي قرأها (استراتيجية ما وراء المعرفة)؛لأن الاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة تتداخلان وتعتمد علي بعضها البعض (Roberts&Erdos,1993:259).

ج - ما وراء المعرفة كاستراتيجية تدريسية وما وراء المعرفة كمتغير شخصي:

يوجد العديد من الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة كاستراتيجية تدريسية يقوم فيها المعلم بوضع خطة تشمل التقديم للمهارة (بواسطة التعلم الذاتي) والنمذجة بواسطة المعلم (يقوم المعلم بتطبيق مجموعة من المهارات) والنمذجة بواسطة المتعلم (يقوم الطلاب بالأداء الفعلي)مثل دراسة كل من سامي القطايري (١٩٩٦) ومحمود عبد اللطيف وحمزة عبد الحكيم (١٩٩٨) ومحمد شعبان (٢٠٠١) وهي بذلك تعد اتجاهاً مهماً في تعليم وتنمية وعي المتعلم بعمليات تفكيره مع قدرته علي التحكم في تعلمه وتقويمه باستمرار.

أما ما وراء المعرفة كمتغير شخصي فهو يرتبط بالمتعلم وحكمه علي أفعاله ووعيه وقدرته علي التخطيط لاختيار الاستراتيجيات المناسبة أو تعديلها وضبطها وتنقيحها وتقويم الأداء مثل دراسة كل من شراو(Schraw,1997) وفورد وآخرين (Ford,et al.,1998) وكيومر(Kumar,1998) وهل وآخرين (Hall,et al.,1999) ومورس وآخرين (Morse,et al.,2003) .

د - مكونات ما وراء المعرفة :

يمكن تصنيف مكونات ما وراء المعرفة كما يلي :

صنف "فلافل" Flavell ما وراء المعرفة إلي :

١- **متغيرات متعلقة بالفرد وتشمل** :معرفة الفرد بخصائصه الذاتية -إمكانيات عقلية انفعالية عامة-تنظيم دافعي،وتتعلق متغيرات الشخص بمعرفة الفرد واعتقاده وثقته بمستوي تعلمه وخبراته وقدراته ومعلوماته عندما يتفاعل مع المواقف المختلفة بالكفاءة أو الفاعلية الملائمة .

٢- **متغيرات متعلقة بالمهمة** :وتتعلق متغيرات المهمة بأن يتعلم الفرد من خلال الخبرة أن الأنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماطاً مختلفة من المعالجة .

٣- **متغيرات الاستراتيجية** :تتمثل متغيرات الاستراتيجية في نوعين من الاستراتيجيات هما :استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة ،أما الاستراتيجيات المعرفية فهي عبارة عن الإجراءات التي يستخدمها الفرد لكي يتمكن من الوصول إلي الهدف مثل استراتيجية التلخيص حيث يقوم الفرد بتسجيل ملاحظات كافية خلال قراءته.

وأما استراتيجية ما وراء المعرقة فهي عبارة عن الإجراءات التي تقوم علي استخدام الاستثارة أو التوجيه الذاتي والاختبار أو التقويم الذاتي مثل الاستراتيجية التي تساعد الفرد في تقويم الدات ومراجعتها كأن يقوم فاعلية استخدامه لاستراتيجية التلخيص .وهذه الاستراتيجية تتكون من أسئلة ذاتية مثل :هل كان تلخيصي للنص كافياً وشاملاً لكل النقاط المهمة والضرورية ؟(فتحي الزيات ،١٩٩٨ ب :٢٥٠-٢٥٢).

ولقد أشارت كلوي (Kluwe,1982:212)إلي أن مهارات ما وراء المعرفة تتكون من:

١-**المراقبة الذاتية** :وهي موجهة نحو اكتساب المعلومات عن عمليات التفكير الخاصة

لدي الشخص ،وتتضمن التعريف بالمهمة التي سيقوم بها الطالب-البحث والتنقيب عن مدي التقدم في العمل-تقييم هذا التقدم في العمل-التنبؤ بنتائج هذا التقدم في المستقبل .

٢-**التنظيم الذاتي** وهو موجه مباشرة نحو منحي التفكير لدي الطالب ويتضمن المصادر المجمعة حول المهمة-تحديد الخطوات المطلوبة لإنجاز المهمة-السرعة التي بها يمكن إنجاز المهمة.

وصنفتها براون وآرمبروستر(Brown&Armbruster,1986:49)إلي نوعين هما: معرفة الشخص باستراتيجيات التعلم -تحكم الشخص في سلوكه أثناء القراءة لأغراض مختلفة.

وأشارت براون(Brown,1987:88) إلي تصور نظري مقترح لما وراء المعرفة يتكون من ضبط الإجراءات والآلية وهما مهمان جداً بالنسبة لما وراء المعرفة -الوعي والضبط ضبط الذات في التعلم .

وأوضح جاكوبس وباريس(Jacobs&Paris,1987:255-278) أن ما وراء المعرفة تتضمن مظهرين أساسيين هما :التقويم الذاتي للمعرفة :ويشمل ثلاثة أنماط معرفية هي المعرفة التقريرية-المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية، والإدارة الذاتية للمعرفة :وتشمل التخطيط والتنظيم والتقييم .

ويري مارزانو وآخرون(Marzano&et al.,1988:13) أن مفهوم ما وراء المعرفة يتضمن بعدين هما :المعرفة والسيطرة الذاتية وهي وعي المتعلمين بالمراقبة والسيطرة علي تعلمهم ،وتتمثل في الالتزام والمواقف والانتباه،والمعرفة وسيطرة العملية وتتمثل في بعدين فرعيين هما:أهمية المعرفة في ما وراء المعرفة وتتمثل في المعرفة التصريحية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية، والسيطرة التنفيذية من السلوك وتتمثل في التخطيط والمراقبة والتنظيم والتقويم.

وصنفها ستيرنبرج (Sternberg,1988) إلي ثلاث فئات رئيسة هي :التخطيط ويضم ما يلي: تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها-اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته-ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات-تحديد العقبات والأخطاء المحتملة-تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء-التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة.والمراقبة والتحكم ويضم ما يلي:الإبقاء علي الهدف في بؤرة الاهتمام-الحفاظ علي تسلسل العمليات أو الخطوات-معرفة متي يتحقق هدف فرعي-معرفة متي يجب الانتقال إلي العملية التالية-اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق-اكتشاف العقبات والأخطاء-معرفة كيفية التغلب علي العقبات والتخلص من الأخطاء.والتقييم ويضم ما يلي:-تقييم مدي تحقق الهدف-الحكم علي دقة النتائج وكفاءتها-تقييم مدي ملائمة الأساليب التي استخدمت-تقييم كيفية تناول العقبات والأخطاء-تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها.

ولقد تبني بيرس ووينوجراد (Paris&Winograd,1990:17-18) تنظيم ما وراء المعرفة في بعدين هما:التقويم الذاتي للمعرفة وهو استجابة شخصية للمواقف المعرفية والقدرات وكذلك المواقف الفعالة المرتبطة بالمعرفة وبالقدرات وبالدافعية وبالخصائص الشخصية للمتعلمين مثل الاستجابات علي الأسئلة الآتية :ماذا أعرف ؟ وكيف أفكر ؟ متي ولماذا تستخدم استراتيجية ما دون غيرها؟.والإدارة الذاتية للمعرفة وهي تشير إلي ما وراء المعرفة في الحدث.

وقسمها أوسمان وحنافين (Osman&Hannafin,1992) إلي مكونات فرعية هي:ما وراء الذاكرة وتعني معلومات الطالب والوعي باستراتيجياته-أنظمة الذاكرة وتحتوي علي الوعي بالاستراتيجيات المختلفة للذاكرة-المعرفة الشرطية-ما وراء الفهم ويعني الوعي بعمليات المعرفة عن الفهم ،ومعرفة كيف يتم فهم هذه النقطة ،ويتضمن الاحتفاظ بالفهم لاكتشاف الفشل في الفهم ومن ثم توظيف الاستراتيجيات المعوضة

لتصحيح هذا الفشل-التظيم الذاتي ويعني الاستراتيجيات البديلة المعتمدة علي الخبرات الماضية وفعالية الاحتفاظ بالأنشطة الحديثة-مركب التدريبات ويعني تنمية قواعد المعرفة للإمداد بالإطار لفهم المعلومات-الانتقال ويعني تطبيق الاستراتيجية المتعلمة في مهمة أخري.

ووضع اريال(Ariel,1992:78-148) نموذجاً لما وراء المعرفة يتكون من أربعة أبعاد متفاعلة معاً وهي :عملية ما وراء المعرفة وتشمل ما يلي:الحساسية-الوعي-البلوغ أو التحقق-السيطرة أو الإتقان.وقاعدة ما وراء المعرفة وتشمل ما يلي:أساس معرفي أساس وجداني.ومتغيرات ما وراء المعرفة وتشمل ما يلي: متغيرات الشخص -متغيرات المهمة-متغيرات الاستراتيجية.والوظائف التنفيذية لما وراء المعرفة وتشمل ما يلي:التخطيط-التنظيم-الضبط-اختبار وفحص النتائج.

وصنفها هاميلتون وجاتالا (Hamilton&Gatala,1994:132-144) إلي نوعين هما:المعلومات والدراية عن المعرفة:وهي تتضمن معرفة الشخص لمصادره المعرفية ومدي الانسجام بين خصائص الفرد كمتعلم وموقف التعلم ،وهذه المعلومات مستقرة وثابتة بمرور الزمن. والمعلومات أو الدراية عن المعرفة هي صورة من صور المعرفة الصريحة حيث يمكن أن يصفها المتعلم بنفسه ،والمعرفة الصريحة المخزونة ربما لاتكون دقيقة أو صحيحة ، كما أن هذه المعلومات عن المعرفة تتطور في سن متأخرة وتكتمل أكثر لدي المتعلم الأكبر سناً.وتنظيم المعرفة:وهي تتضمن ميكانيزمات التنظيم الذاتي والتي يستخدمها المتعلم النشط خلال محاولاته المستمرة لحل المشكلات ،وهي تتضمن فحص ومراجعة النواتج الخاصة بأي محاولة لحل المشكلات ،وتتضمن أيضاً تخطيط الحركة التالية للفرد وضبط فعالية أية محاولة للعمل والاختبار والمراجعة وتقويم استراتيجيات الفرد الخاصة بالتعلم.

وقسمها شراو ودينيسون (Schraw&Dennison,1994:473-475) إلي مجالس رئيسين هما:المعرفة الإدراكية(المعرفة حول المعرفة) :وتعني المعرفة بمفهوم الإدراك

وطبيعته ،وتصنف المعرفة الإدراكية إلي المعرفة التصريحية (التقريرية)-المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية.والمعرفة التنظيمية(تنظيم المعرفة)وتعني المعرفة المتعلقة بأساليب ووسائل تنظيم الإدراك،وتصنف إلي المراقبة الذاتية للفهم-التخطيط للتعلم إدارة المعلومات-تعديل الغموض- التقويم .

كما قسمها ويلن وفيليبس (Wilen&Phillips,1995:135-136) إلي:الوعي ويتضمن الوعي بالغرض من المهمة وبما يعرفه الفرد بالفعل عنها والوعي بما هو في حاجة إلي معرفته،وكذلك الوعي بالاستراتيجيات والمهارات التي تيسر التعلم.والسلوك:ويعني قدرة الفرد علي التخطيط لاستراتيجيات تعلمه ومعالجة أية صعوبات تظهر وذلك عن طريق استخدام استراتيجيات تعويضية ،وقدرته علي ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه.

ويري شراو وموشمان(Schraw&Moshman,1995) أن ما وراء المعرفة تتكون من:المعرفة عن المعرفة.وعمليات ضبط مهارات ما وراء المعرفة وتتعلق بـ كيف يستخدم الطالب المعرفة لينظم المعرفة ،وتتكون من ثلاثة أشكال هي:التخطيط والاحتفاظ والتقويم.

وصنفها أونيل وأبيدي(Oneil&Abedi,1996:244) إلي الوعي -الاستراتيجية المعرفية-التخطيط-المراقبة الذاتية،ولكنهما يميزان بين نوعين من ما وراء المعرفة هما:ما وراء المعرفة كحالة وهي حالة عارضة لدي الأشخاص في المواقف العقلية المختلفة، وتتنوع وتتغير مع الزمن وتتسم بالتخطيط ومراجعة الذات والوعي بالذات.وما وراء المعرفة كسمة وهي تعني متغير الفروق الفردية الثابتة نسبياً للاستجابة في المواقف العقلية ذات المستويات المتنوعة من ما وراء المعرفة الحالة.

وأشار سيجلر (Siegler,1998:197-200)إلي أنه يمكن تقسيم ما وراء المعرفة إلي نوعين هما:المعرفة الصريحة :حيث يمتلك الأطفال من سن (٥-١٠)شغفاً كبيراً بالمعرفة الصريحة الخاصة بتفكيرهم بصورة عامة وبالذاكرة علي وجه الخصوص وتتضمن هذه

المعرفة ما يلي:المعلومات المتعلقة بالمهام مثل :إنه من السهل تذكر النقاط الأساسية عن تذكرها بصورة حرفية.المعلومات المتعلقة بالاستراتيجيات مثل :أن تسمع رقم تليفون ما يفيد في تذكره ،وكذلك بالنسبة للأشخاص مثل أن الأطفال الأكبر سناً يتذكرون عادة أكثر من الأطفال الأصغر سناً.والمعرفة الضمنية:إن كثيراً من المعرفة ما وراء المعرفية لا شعورية حيث تؤثر المعرفة في السلوك دون أن يكون الفرد علي وعي بها مثل المعرفة ما وراء المعرفية الضمنية التي تظهر عندما يقوم القراء المهرة بتبطئة قراءاتهم عندما يصبح أسلوب الكتابة معقداً علي الرغم من عدم معرفتهم بأنهم يقومون بذلك.

وأوضح استيبك (Stipek,1998:21) أن ما وراء المعرفة عبارة عن مكونين هما:استراتيجية ما وراء المعرفة :وهي القدرة علي استخدام الاستراتيجية المعرفية في تحسين ما يتعلمه الطالب من خلال صياغة الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرار والتدريب وتقوية الذاكرة والمقارنة للفهم والاستدلال والتنبؤ.ومهارات ما وراء المعرفة :وتعني الوعي بما يمتلكه الطالب من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل يحتاجها لأداء المهام بفعالية أكثر.

وأشار جابر عبد الحميد (١٩٩٨: ٣٣٤) إلي أن ما وراء المعرفة يضم مكونين هما:المعرفة عن التكوينات المعرفية الإدراكية وتتمثل في المعلومات والفهم الخاص لدي المتعلم عن عمليات تفكيره ،ومعرفته باستراتيجيات التعلم المختلفة التي يستخدمها في مواقف تعليمية مختلفة. وميكانيزمات تنظيم الذات:وتعني قدرة المتعلم علي أن يختار ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم المناسبة مثل الضبط المعرفي والمراقبة المعرفية.

وحدد حسني عصر (١٩٩٩أ :٢٠٢)مهارات ما وراء المعرفة في التخطيط والتنبؤ والفحص والتحكم.وصنفها سومينكوجلو ويلدريم (Somuncuoglu&Yilderim,1999:267-277) إلي التخطيط وهو يعني وضع أهداف معينة وتصفح المادة ووضع أسئلة. وهو يشكل أساساً فعالاً يساعد علي التنظيم والفهم.والمراقبة مثل مراقبة التفكير والفهم والسلوك

الدراسي مما يساعد علي اكتشاف نقاط الضعف.والتنظيم وذلك بضبط معدل القراءة وإعادة القراءة والمراجعة وهو يساعد علي ضبط وتعديل المعرفة عند الضرورة.

وصنفها توماس (Thomas,2001) إلي متطلبات ما وراء المعرفة-نمذجة المعلم وشرحه وتفسيره-مناقشة الطالب مع نفسه-مناقشة الطالب مع المعلم-وجهة النظر الناقدة-إسهام الضبط-التشجيع والتدعيم-التعزيز المعنوي.وأشار أندرسون (Anderson,2002) إلي أن مكونات ما وراء المعرفة تشمل الإعداد والتخطيط للتعلم اختيار وتوظيف استراتيجيات التعلم المناسبة-المراقبة الذاتية علي الاستراتيجيات المستخدمة-إحداث التناغم بين الاستراتيجيات المختلفة-تقويم الاستراتيجيات المستخدمة.

ويري ليفينجستون(Livingston,2003) أن ما وراء المعرفة تتضمن ما يلي:المراقبة المباشرة والموجهة نحو اكتساب المعلومات عن عمليات التفكير وهي تساعد في التعريف بالمهمة-فحص مدي التقدم في العمل-التقويم-التنبؤ.والتنظيم الموجه نحو تنظيم منهج التفكير وهذا يساعد في تجميع المصادر اللازمة للمهمة-تحديد الخطوات اللازم اتخاذها لإنجاز المهمة السرعة في المهمة.

وتبني أيمن سعير (٢٠٠٥) التصنيف التالي لما وراء المعرفة:

١-**مهارات التنظيم الذاتي**:وهي التي يستخدمها المتعلم عندما يكون علي علم بأنه يستطيع التحكم في أفعاله واتجاهاته واهتماماته تجاه الموضوعات الأكاديمية. وتتكون هذه المهارة من المهارات الفرعية الآتية الالتزام بأداء مهمة علمية معينة والاتجاه الإيجابي نحو أداء المهمة العلمية والسيطرة علي الانتباه لمتطلبات المهمة العلمية.

٢-**مهارات توظيف المعرفة** لأداء المهمة العلمية وهي المعرفة المناسبة التي علي المتعلم استخدامها لأداء المهمة العلمية ، وهي المعرفة التي تكون في متناول يد المتعلم ،وتتكون هذه المهارة من المهارات الفرعية الآتية:المعرفة المعلنة والمعرفة الإجرائية والمعرفة

الشرطية.

٣-**مهارات الضبط الإجرائي**: يستخدم المتعلم هذه المهارات عندما يقوم بعملية التقويم أو بالتخطيط ، أو باختبار مدي تقدمه لاستكمال المهمة العلمية التي يقوم بها،وتتكون هذه المهارات من مهارات فرعية هي: مهارة التقويم ومهارة التخطيط ومهارة عمليات التنظيم.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يلي :

تعددت وتنوعت وجهات نظر الباحثين في مجال البحث حول مكونات ما وراء المعرفة، ولقد بلغ التعدد والتنوع شكلاً يمكن وصفه بأنه بالغ التعقيد، ولكن يمكن استخلاص ما يلي:

١-أن فلافل (Flavell,1976)-وهو يعد أول من أشار إلي مصطلح ما وراء المعرفة-اقترح أن مكونات ما وراء المعرفة ثلاثة هي:متغيرات متعلقة بالفرد ومتغيرا متعلقة بالمهمة ومتغيرات متعلقة بالاستراتيجية.وهناك من ركز علي متغيري الوعي والضبط مثل براون (Brown,1987)وويلن وفيليبس (Wilen&Phillips,1995:135-136). وهناك من قصرها علي جانب واحد فقط وهو ما يسمي بالإدارة الذاتية للمعرفة مثل كلوي (Kluwe,1982:212) وستيرنبيرج (Sternberg,1988) وسومينكوجلو ويلدريم (Somuncuoglu&Yilderim,1999: 267 -277) وحسني عصر (١٩٩٩أ) وأندرسون (Anderson,2002) وليفنجستون (Livingston,2003).

٢-وهناك من استفاض في تقسيم مكونات ما وراء المعرفة إلي مكونات فرعية مثل أوسمان وحنافين (Osman&Hannafin,1992) حيث قسماها إلي:ما وراء الذاكرة وأنظمة الذاكرة والمعرفة الشرطية وما وراء الفهم والتنظيم الذاتي ومركب التدريبات والانتقال.أما اريال (Ariel,1992:78-148) فقدم نموذجاً آخر لمكونات ما وراء المعرفة تمثل في أربعة أبعاد متفاعلة معاً هي:عملية ما وراء المعرفة وقاعدة ما وراء المعرفة

ومتغيرات ما وراء المعرفة - وهو في هذه المتغيرات متفق مع فلافل(Flavell,1976) والوظائف التنفيذية لـ "ما وراء المعرفة" وهي تشبه ما يسمي بالإدارة الذاتية للمعرفة.

٣-ويتفق معظم التربويين علي أن ما وراء المعرفة تشتمل علي مكونين رئيسين هما: المعرفة وتنظيم المعرفة - وإن اختلفا أحياناً في المسميات- فهناك من أطلق عليهما التقويم الذاتي للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة مثل جاكوبس وبيرس (Jacobs&Paris,1987:255-278)،ومن الذين أخذوا بهذين المكونين-رغم الاختلاف في المسميات ولكن الهدف واحد- براون وآرمبروستر (Brown&Armbruster,1986:49) وبيرس ووينجراد (Paris&Winograd,1990:17-18) وهاميلتون وجاتالا (Hamilton& Gatala, 1994:132-144) وشراوودينيسون(Schraw&Dennison,1994:473-475) وشراو وموشمان (Schraw&Moshman,1995) وشراو(Schraw,1998) وجابر عبد الحميد (١٩٩٨) وأيمن سعيد(٢٠٠٥).وهذا التصنيف يعد أكثر التصنيفات شمولاً ودقة ووضوحاً، وهو أيضاً يناسب طبيعة الدراسة الحالية ويناسب أهدافها ومنهجها ؛لذلك فالدراسة الحالية سوف تسير وفقاً لهذا التصنيف.

ثانياً :الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

يري حسني عصر(١٩٩٩أ :٣٣٧)أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة عملية ضرورية للقراءة الحرة، وهي محددة في التركيب المعرفي لعقل القارئ ،وثروته المفاهيمية ومعرفته السابقة ،وخبرته اللغوية ،وقدرته علي التصنيف بأوجه الشبه ، والتمييز بأوجه الاختلاف ،وهذا يجعل القارئ قادراً علي إعطاء المعني علي النص المقروء ؛من بنيته العميقة فضلاً عن بنيته الظاهرة.

وأشار مارزانوا وآخرون (١٩٩٨ :٤٦-٤٧) إلي أن عملية القراءة تمر بثلاث مراحل هي :ما قبل القراءة وأثناء القراءة وما بعد القراءة .إن هذا النموذج يمكن استخدامه سواءً أكان الطلاب يقرأون أو يستمعون ،فقبل القراءة افعل ما يلي :حدد وميز ما تعرف عن

الموضوع .اكتب قائمة بالأفكار المحددة أو النوعية-اكتب أسئلة محددة عما تود أن تجيب عنه-قم بتنبؤات نوعية ومحددة عما نعتقد أنك ستتعلمه.وأثناء القراءة افعل ما يلي حاول أن تولد صوراً عقلية عما تخبره-لخص بين الحين والآخر ما خبرته توأ-حاول أن تجيب عن أسئلة طرحتها-حدد ما إذا كانت تنبؤاتك وتوقعاتك صحيحة-حدد الأشياء التي أدت إلي خلط عندك .ثم بين الحين والآخر عد وحاول أن تستوضح الأجزاء المشوشة.وبعد القراءة افعل ما يلي :اكتب ملخصاً عما تعلمت-بين وضع كيف تستطيع أن تستخدم المعلومات التي تعلمتها.

وأوضح باومان وآخران (Baumann&et al.,1993:184-193) أن مرحلة ما قبل القراءة تشير فيها خبرات ما وراء المعرفة إلي الخطوط العريضة المستحضرة لدي القراء لقراءة الموضوع ،إذ أن نمط النص وأسلوبه ومتطلبات القراءة أمران مهمان جداً قبل قراءة النص .أما خلال عملية القراءة فإن خبرات ما وراء المعرفة تشير إلي الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في فهم النص علي سبيل المثال :إدراك الفشل في عملية الفهم هو خبرة من خبرات ما وراء المعرفة ،وكذلك النشاط المعرفي لدي الفرد الذي يعتبر الفهم أوعدم الفهم هو بالفعل استثارة لعملية الفهم ،واستثارة الفهم تحتوي أيضاً علي الاستراتيجيات المستخدمة لتصحيح الأخطاء في عملية الفهم.

وأشار جارنر(Garner,1994:715-732) إلي أنه بالنسبة لما بعد القراءة فإن خبرات ما وراء المعرفة تحتوي علي الأنشطة المعرفية المستخدمة فيما بعد عملية القراءة والمرتبطة بالمهام المطلوب إنجازها ،وفي المراحل الثلاثة السابقة فإن ما وراء المعرفة هي الأساس لخبرات ما وراء المعرفة ،وكذلك فالوعي بخبرات ما وراء المعرفة هو الأساس في إدراك مدي النجاح أو الفشل في عملية الفهم.

وحول هذا التصور أوضحت دراسة فوكس (Fox,1994) إلي أن التدريبات علي ما وراء المعرفة تؤكد علي أهمية استراتيجيات ما قبل القراءة وأثناء القراءة وما بعد القراءة

والتي بدورها تحسن من الفهم والانتباه.

ويري كوستا (Costa,1991) أن المهمات التي يقوم الطلبة بإنجازها تتضمن ثلاث مراحل هي : مرحلة ما قبل المهمة، ومرحلة أثناء إنجاز المهمة، ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة وفي كل مرحلة من هذه المراحل يتحقق التقييم والتخطيط والتنظيم؛ فقبل الشروع بالمهمة ربما يقيّم الطلبة ما لديهم من معرفة حول المهمة بسؤال أنفسهم: هل نعرف كل شيء نريده عنها ؟. وبعد ذلك يخططون لأعمالهم برصد أهداف عامة وأخري فرعية في ضوء تقييمهم لمعرفتهم. ويستمر الطلبة أثناء إنجاز المهمة في تقييم تلك المعرفة عن المهمة، فقد يكتشفون بعض الثغرات، كنسيان أجزاء مهمة من المعرفة التقريرية أو الإجرائية أو الشرطية، وقد يتوقفون قليلا لإعادة تجميع المعلومات، وقد ينشغلون بأسئلة مثل : ما الذي ينبغي عمله بعد ذلك ؟ ما هي أفضل استراتيجية لتنفيذ ذلك ؟ ويستمر الطلبة في تنظيم تقدمهم تجاه هدفهم. وبعد إنجاز المهمة، يحاول الطلبة مرة ثانية تقييم معرفتهم حول المهمة بالتركيز علي المعارف التقريرية والإجرائية والشرطية . وطرح أسئلة مثل : ما الحقائق التي تم تعلمها؟ وما الذي كان يمكن تعلمه؟.

ولقد أشار كل من شان وآخرين(Chan&et al.,1987) وبلنجسلي وويلدمان (Billingsley&Wildman,1990) إلي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تشتمل علي:الوعي بالذات لدي المتعلم-الوعي بمتطلبات المهمة-الوعي بالعلاقة بين النص والمعرفة القبلية من جهة ،وكذلك الوعي بالعلاقة بين استراتيجيات القراءة والفهم القرائي من جهة أخري.والتنظيم الذاتي ويحتوي علي:التكيف مع ما وراء المعرفة مثل معرفة الذات ومعرفة تنظيم النص-التخطيط ويتمثل في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لفهم النص مراقبة الفهم ويتضمن تقييم مدي فهم النص وكذلك تقييم مخرجات القراءة في ضوء محك الكفاءة-التعرف علي حالات الفشل في الفهم عند القراءة ويتضمن التعرف علي الخبرات السابقة لدي الطالب ،وكذلك التعرف علي صعوبات النص مثل :عدم الاتساق في النص

عدم تكامل المعلومة المقدمة في النص-الأخطاء النحوية -عدم تنظيم النص.والتعرف علي العوامل الوسيطة المسببة للفشل في الفهم.

ولقد صنفت ريبكا أكسفورد (١٩٩٦: ١٣٨-١٤٨)مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إلي:

١-**تركيز عملية التعلم** :إن التركيز في عملية التعلم مهم جداً لتجنب حدوث فوضي أو إزعاج في المعلومات ،وفيما يلي عرض لاستراتيجيات تركيز عملية التعلم :

أ-**النظرة الشاملة وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل**:وهذه الاستراتيجية تشتمل علي المبادئ والمواد السابق تعلمها وذلك من أجل القيام بنشاط لغوي علي أن يقوم المتعلم بربط هذه المعلومات الجديدة بما يعرفه من قبل.

ب-**تركيز الانتباه** :وتستخدم هذه الاستراتيجية بطريقتين :الانتباه الموجه :ويعني الانتباه المركز الذي يكون بتقرير التركيز علي المهمة بصفة عامة وكلية وتجنب الجزئيات التي قد تشتت التركيز.والانتباه الانتقائي :ويعني اتخاذ القرارات مسبقاً بالتركيز علي تفاصيل محددة بعينها.وتعد الطريقتان مهمتان في تعلم اللغة.

ج-**تأجيل التكلم والتركيز علي الاستماع** :فقد أشار التربويون إلي ضرورة وجود "فترة صمت " لكل المتعلمين،كما أشارت إلي ذلك العديد من مدارس طرق تدريس اللغة ولكن البحث العلمي أثبت أن هناك مزجاً بين معني فترة الصمت والمدة المثلي لهذا الصمت،فقد يجلس الطالب صامتاً في حصة اللغة الإنجليزية ويستمع إلي المعلم وإلي الآخرين ويردد ذلك بداخله ثم يطلب بعد ذلك أن يردد بصوت عال.

٢- **التنظيم والتخطيط للتعلم** :وتحتوي هذه الفئة علي ست استراتيجيات تفيد جميعها في تعلم المهارات اللغوية ،وفيما يلي توضيح ذلك:

أ-**فهم عملية تعلم اللغة** :وتعني هذه الاستراتيجية الكشف عن أسرار تعلم اللغة فغالباً لايدرك المتعلمون آليات تعلم اللغة ،رغم فعالية هذه الآليات ،وتعد كتب تعلم اللغة

مصدراً مهماً لفهم عملية تعلم اللغة .

ب-**التنظيم** :وتتضمن هذه المهارة توظيف العديد من الأدوات مثل توفير ظروف بيئية جيدة والتخطيط الجيد وعمل كراسة خاصة بتعلم اللغة .

ج-**تحديد الأهداف العامة والخاصة** :إن أي طالب بدون أهداف واضحة في ذهنه يشبه القارب بلا مجاديف ،فهو لا يعرف إلي أين يذهب بل وربما لن يصل أبداً إلي أي مكان .وينبغي صياغة الأهداف العامة والخاصة في كراسة تعلم اللغة مع تحديد آخر موعد لإنجاز كل هدف سواءً كان عاماً أم خاصاً، ففي القراءة قد تكون الأهداف العامة للقراءة المهنية في أحد المجالات التقنية أو قراءة المجلات والجرائد من أجل الاستمتاع .أما الأهداف الخاصة للقراءة فقد تكون حفظ الحروف الأبجدية للغة الإنجليزية قبل يوم محدد.

د-**فهم الغرض من المهمة اللغوية** :وهذه الاستراتيجية مهمة جداً فهي تركز جهود المتعلمين نحو الاتجاه الصحيح لفهم الغرض من المهمة اللغوية، فالغرض من البحث عن رقم تليفون شخص ما في دليل التليفونات يختلف عن قراءة الجرائد اليومية وعن قراءة أعمال شكسبير ؛لأن درجة التركيز والفهم تختلف في كل الحالات السابقة.

هـ-**التخطيط للمهمة اللغوية** :وهذه الاستراتيجية تتضمن تحضير المتعلمين وتجهيزهم للمصادر والمعينات اللازمة لأدائهم للمهمة اللغوية، فعندما تريد طالبة أن تقرأ آخر التقارير حول الموضة في أوربا فسيقوم بمراجعة ودراسة بعض المصطلحات والمفردات المتعلقة بالموضة والتي يتوقع أن يجدها في التقرير ،بل وربما يضع قاموساً صغيراً إلي جانبه للعودة إليه حين الحاجة .

و-**البحث عن فرص للممارسة العملية** :إذا أراد المتعلمون التفوق في مهارات اللغة فعليهم أن يبحثوا عن فرص حقيقية للممارسة خارج الفصل الدراسي، فقد يشتري

طالب كل يوم الجريدة المكتوبة في محاولة منه لممارسة القراءة عملياً.

٣-**تقويم التعلم** :وتشتمل هذه الفئة علي استراتيجيتين هما :

أ-**المراقبة الذاتية** :تعني هذه الاستراتيجية باتخاذ المتعلمين قراراً أن يراقبوا بوعي أداءهم اللغوي ، أي ملاحظة ما أصابوا فيه وما أخطأوا فيه .ومن المهم جداً تقصي أسباب الصعوبات التي يجدها المتعلمون أو الأخطاء التي يقعون فيها للعمل علي اختيار استراتيجيات التعلم المناسبة للتخلص من هذه الصعوبات أو الأخطاء.

وهذا ما يفعله القراء فهم يخمنون عند إلقاء النظرة السريعة ثم يبدأون بعد ذلك في تصحيح تخميناتهم والتأكد من صوابها بعدما يقرأون القراءة المتأنية .وحول دور المراقبة الذاتية في عملية القراءة هدفت دراسة شوارتز (Schwartz,1997) إلي مناقشة كيفية تنمية سلوكي المراقبة الذاتية والبحث في بداية عملية القراءة.أشارت نتائج الدراسة إلي أن سلوكي المراقبة الذاتية والبحث يؤديان إلي توظيف أكثر أوتوماتيكية وآلية لعملية القراءة.

ب-**التقويم الذاتي** :أوضح كلارك وزيمرمان (Clark&Zimmerman,1990:375-376) أن التقويم الذاتي يتضمن مقارنة منظمة لأداء الطلاب مع المعيار أو الهدف ،وتعتمد عملية التقويم الذاتي علي فعالية الذات والتخطيط للهدف وا لملاحظة الذاتية.

وأشارت ربيكا أكسفورد(١٩٩٦ :١٤٨) إلي أن التقويم الذاتي إما أن يكون عاماً أو تقويماً لمهارة بعينها ،وعملية التقويم الذاتي تضع في الاعتبار صعوبة الموقف أو حتي صعوبة اللغة نفسها.ويمكن للمتعلمين تقويم ذواتهم في مهارة القراءة بعدة طرق فمثلاً قد يلاحظون سرعة فهمهم أو ازدياد مقدار فهمهم.

ولقد أوضحت دراسة ألين ووف (Allen&Waugh,1986:193-205) أن التقويم الذاتي ينمي الفهم في اللغة الإنجليزية ؛لأنه يحدد الأخطاء في اللغة ويقيمها،وهذا بدوره ينمي لدي الطلاب الحساسية تجاه الأخطاء في اللغة ،كما ينمي لديهم الكفاءة في التحدث

والكتابة.

ويري ديكر (Deker,1994) أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تناقش من خلال: النصوص المكتوبة - المهمات- الاستراتيجيات - خصائص المتعلم. وبالنسبة للنصوص المكتوبة فإنها تتضمن عوامل مثل : ترتيب الأفكار في النص -التعرف علي المفردات الصعبة - القواعد النحوية - اهتمامات القاريء وأسرته. وبالنسبة لمتغيرات المهمة فيجب علي الطلاب أن يكونوا واعين بأغراض القراءة لكي يكونوا المعني المراد فالقاريء يجب أن يتعلم كيف يكتسب السلوك القرائي؟.وبالنسبة للاستراتيجيات فيري الباحثون أن ثمة فوارق بين القراء الجيدين وغير الجيدين فالجيدون يعزمون علي استخدام استراتيجيات فعالة لمعالجة النص مثل :التخطيط-الإيجاز-كتابة الملاحظات الأسئلة الموجهة إلي الذات. وأما الوعي بخصائص المتعلم فيتضمن الخلفية الثقافية درجة الاهتمام- المهارات - الكفاءة القرائية.

ولكن استخدام وتوظيف الاستراتيجيات القرائية يتوقف علي القارئ وهو ما أكده سوانسون (Swanson,1998) أن القراء المبتدئين لا يتوقفون في أثناء قراءتهم لكي يقوموا مدي فهمهم للمادة المقروءة.وهم لا يفحصون مشاكلهم القرائية بعمق.أما القراء المتمرسون (الخبراء) فهم أكثر دراية من القراء المبتدئين بالنسبة للوقت أو التعرف علي سبب فشلهم في فهم ما يقرءون أي يوظفون الاستراتيجيات القرائية بشكل أفضل.لذلك فقد قدم كل من ستيوارت وتي (Stewart&Tei,1983:36-43) بعض الاستراتيجيات القرائية الجيدة مثل: القراءة من أجل الاستذكار وهي تتضمن التنظيم وتحديد النقاط الرئيسة وإعادة قراءة المقاطع المهمة والتكيف مع القراءة واستخدام الاستراتيجيات المتنوعة.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يلي :

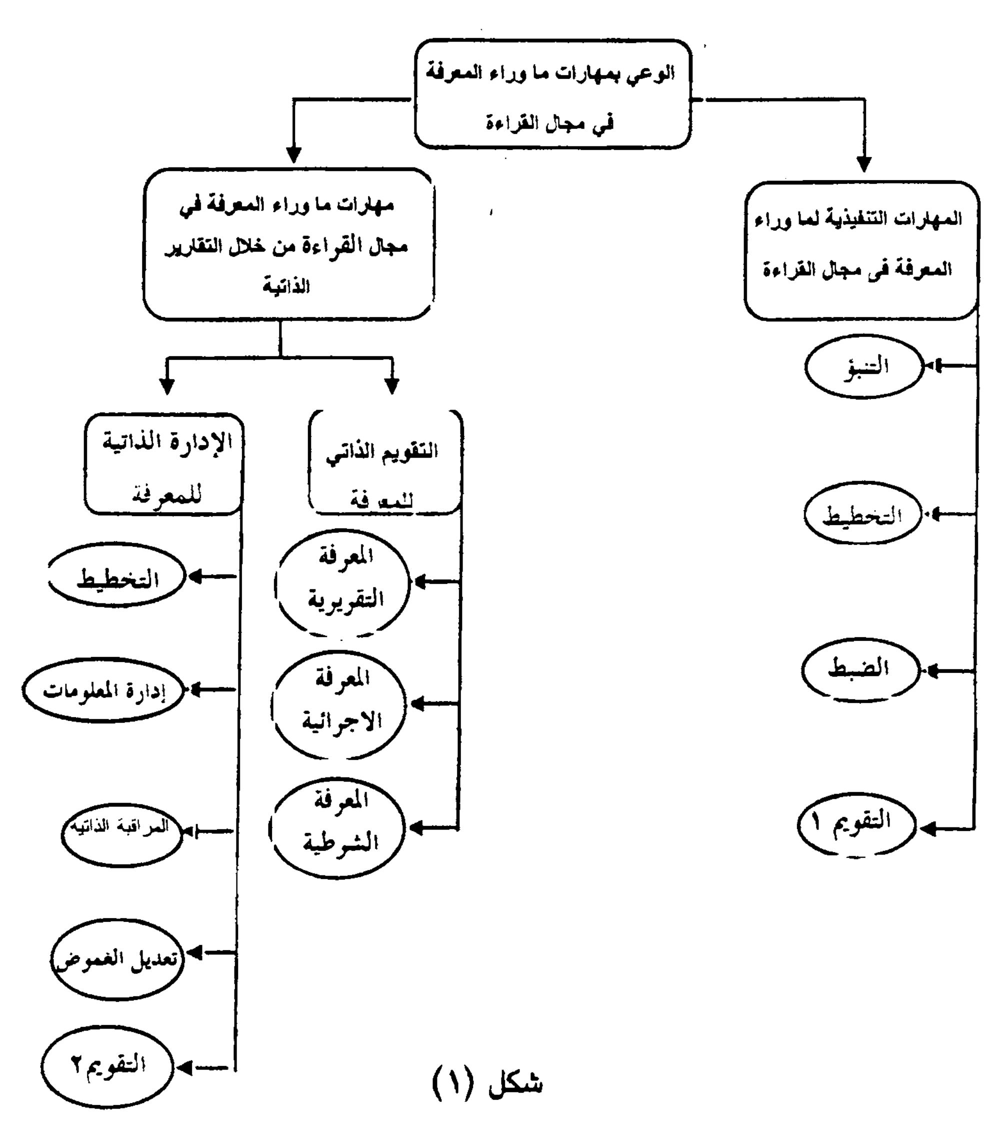
١-**أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تتمركز في ثلاث مراحل هي :** ما قبل عملية القراءة -أثناء عملية القراءة -ما بعد عملية القراءة .حيث يوظف الطالب جميع

مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وهي :القسم الأول (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة) ويضم (التنبؤ-التخطيط-الضبط-التقويم). القسم الثاني ويضم التقويم الذاتي للمعرفة بأبعاده الثلاثة(المعرفة التقريرية -المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية) والإدارة الذاتية للمعرفة بأبعادها الخمسة (التخطيط-إدارة المعلومات-المراقبة الذاتية-تعديل الغموض-التقويم) .وأنه بالتدريب علي هذه المهارات يتحسن أداء الطلاب في الفهم القرائي

٢-**أن القارئ الجيد (الكفء)** هو الذي يوظف مهارات ما وراء المعرفة في كل مرحلة من المراحل الثلاث فيتنبأ ويضبط ويخطط ويقيم ويحدد المعارف التقريرية والإجرائية والشرطية ثم يخطط ويدير المعلومات ويراقب ذاته ويعدل من استراتيجياته في الاتجاه الأكثر معالجة ثم يقيم ، وهكذا أي أن هناك تفاعلاً قوياً وتكاملاً بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وبعضها البعض .كما أن القراء الجيدين تميزوا عن غيرهم في مجال القراءة؛ لأنهم يستخدمون مدي واسعاً من استراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ، وليس ذلك فقط بل وتوظيف هذه الاستراتيجيات توظيفاً أعلي كفاءة من غيرهم.

٣- وفي ضوء ما سبق عرفت الدراسة الحالية الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إجرائياً بأنه وعي الطالب بالمهارات المعرفية الخاصة به في مجال القراءة ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، والتنبؤ بالنتائج وقدرته علي وضع خطط محددة للوصول إلي أهدافه من القراءة، وتحديد الصعوبات التي قد تواجهه أثناء القراءة وطرق التغلب عليها،وكذلك اختيار الاستراتيجيات القرائية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة ،وقدرته علي مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطلاب علي عبارات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

من كل ما سبق من عرض لـ مهارات ما وراء المعرفة بشكل عام ثم الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بشكل خاص ،أمكن التوصل إلي النموذج النظري التالي لـ "الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة" :



شكل (١)

نموذج نظري مقترح لـ "الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة"

يتضح من النموذج النظري السابق مايلي :

القسم الأول : (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة) وتضمن أربعة أبعاد فرعية هي التنبؤ-التخطيط١ -الضبط-التقويم١ (•).

القسم الثاني : وهو عبارة عن تقرير ذاتي يضم بعدين أساسيين هما : التقويم الذاتي للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة.أما التقويم الذاتي للمعرفة فيضم المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية. وأما الإدارة الذاتية للمعرفة فتضم التخطيط٢ وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية وتعديل الغموض والتقويم٢ (••).

وفيما يلي شرح مختصر لهذا النموذج :

ثالثاً: شرح مختصر لمكونات الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

أولاً :القسم الأول (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة) :

ويضم التنبؤ-التخطيط١ -الضبط-التقويم١، ولقد أطلقت الدراسة الحالية على هذه الأبعاد الأربعة بأنها المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة .بينما أشار سويسجود (Swicegood,1994:83) إلي أنها تلك العمليات التي تجعل الطالب يفكر في المشكلة من خلال استراتيجيات تخطيط الذات وضبط الذات وتنظيم الذات والأسئلة الذاتية وتقييم الذات.

وأوضح أولمان وآخران (Oehlmann&et al.,1995:4) أن عمليات ما وراء المعرفة تتكون من:عمليات الانتقاء ما وراء المعرفي وتشمل تحديد الأهداف-تحديد الاستراتيجيات-تحديد المصادر اللازمة-إلغاء الاستراتيجيات غير المناسبة-تحديد عوامل الفشل السابقة-تفضيل الاستراتيجيات الأكثر مناسبة للموقف.وعمليات الضبط ما وراء

•)التخطيط١ والتقويم١ ينتميان للقسم الأول من المقياس (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة).

••) التخطيط٢ والتقويم٢ ينتميان للقسم الثاني من المقياس (بعد الإدارة الذاتية للمعرفة).

المعرفي وتتضمن:تقويم نتيجة تعديل الاستراتيجيات-تقويم فهم الموقف بصورة كلية.

ولقد أشار ريكاردو (Ricardo,2003:3) إلي أن عمليات ما وراء المعرفة تعتمد علي معرفة الأهداف-اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الأهداف-إدراك تفاصيل المعرفة لاختيار الاستراتيجيات الأكثر مناسبة-تقويم النتائج للتعرف علي مدي تحقق الأهداف.

والطالب في هذا القسم عليه أن يتنبأ بما سيستطيع القيام به في القراءة ثم يخطط لمهمة القراءة ثم يضبط عملية القراءة ثم يقدر ويقيم أداءه القرائي.وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد الأربعة:

١-التنبؤ:

أشار حسن شحاتة وآخران(٢٠٠٣ :١٥٥)إلي التنبؤ بأنه عبارة عن توقع الطالب لما سيستطيع القيام به بالفعل ودرجة هذا التوقع. ويقصد به المهارة في قراءة البيانات أو المعلومات المتوافرة والاستدلال من خلالها علي ما هو أبعد من ذلك في الزمان أو الموضوع أو المجتمع.وعملية التنبؤ مرتبطة بما يسبقها من وصف وفهم للظاهرة حيث كلما زادت دقة وصف الطالب للظاهرة وتفهمه لها كلما أصبح أكثر قدرة علي التنبؤ بها.

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه توقع الطالب لما سيستطيع القيام به بالفعل في القراءة ودرجة هذا التوقع، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد التنبؤ في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

٢-التخطيط :

ويتضمن تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات اللازمة والإجراءات المرتبطة بإنجاز المهمة وتحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج (Marzano&et al.,1988).

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه وعي الطالب باستخدامه لمهارات التخطيط

للقراءة وهي تحديد أهداف القراءة واختيار الاستراتيجيات القرائية اللازمة والإجراءات المرتبطة بإنجاز مهمة القراءة وتحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد التخطيط في المقياس المستخدم في هذه الدراسة

٣-الضبط :

وهو عبارة عن طبيعة القرارات الواعية والأفعال التي يقوم بها الطالب في أثناء ممارسته للنشاط بناءً علي معرفته ووعيه السابقين(Gunstone,1993:134).

وأما عن الإحكام والضبط ما وراء المعرفي فقد عرفها روزينثال (Rosenthal,2000:203) بأنها قيام الطالب بعمل أحكام عن شيء ما حول معرفته أو عدم معرفته به أو كيف يتعلم شيئاً ما بسهولة سواءً تعلمه بنجاح أم لا.

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه عبارة عن طبيعة القرارات الواعية والأفعال التي يقوم بها الطالب في أثناء ممارسته للقراءة بناءً علي معرفته ووعيه السابقين. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد الضبط في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

ويري هاميلتون وجاتالا (Hamilton&Ghatala,1994:132-144) أن الطالب يستطيع من خلال الضبط الذاتي أن يختار استراتيجية معينة دون استراتيجية أخري وينتج عن الضبط الذاتي أن استخدام استراتيجية معينة يمكن أن يستمر أو لا يستمر أو يمكن تعديلها وذلك في ضوء تأثيرها أو نتائجها.كما ينتج عنه أنه يضيف معرفة إلي الذاكرة طويلة المدي بخصوص كيفية استخدام الاستراتيجية والفوائد المترتبة علي استخدامها.

٤-التقويم :

وهو القدرة علي تحليل الأداء والاستراتيجيات الفعالة عقب حدوث التعلم

.(Schraw&Dennison ,1994:475)

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه وعي الطالب بقدرته علي تقدير معرفته الراهنة كأن يسأل نفسه :هل أعي ما أقرأ؟ هل صادفت هذه المشكلة من قبل؟ هل هناك المزيد من المعلومات يمكن أن أجمعها قبل الشروع بمهمة القراءة، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد التقويم في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

ثانياً: القسم الثاني ويضم ما يلي:

١- التقويم الذاتي للمعرفة:

يعتقد كثير من علماء النفس أن المعرفة يمكن أن تنتظم في فئتين أساسيتين هما المعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية، ويمكن توضيح الفرق بين المعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية كما يلي : إن جمع عمودين أو الكتابة أو قذف رميات حرة أو قراءة رسم بياني بالأعمدة تتطلب من المتعلم أن يقوم بإجراء معين وبفعل ينفذه ،وهذا النوع من المعرفة يطلق عليه المعرفة الإجرائية أي معرفة تتطلب إجراءً ينبغي أن يقوم به المتعلم .أما كلمات مثل الديمقراطية- أميبا - قواعد الترقيم- قواعد كرة السلة فلا تتطلب من المتعلم أن يقوم بإجراء معين، فأنت حينما تفكر في الديمقراطية، فأنت لا تؤدي خطوة أولي ثم خطوة ثانية ثم خطوة ثالثة، وإنما بدلاً من ذلك تستدعي خصائص الديمقراطية، ويشار إلي هذه المعرفة بالمعرفة التقريرية (مارزانوا وآخرون،١٩٩٨: ٣٦-٣٧).

وأوضح شراو ودينيسون (Schraw&Dennison,1994:474) أن المعرفة التصريحية (التقريرية) هي معرفة الفرد حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم، أما المعرفة الإجرائية فهي معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم، وأما المعرفة الشرطية فهي معرفة الفرد حول متي ولماذا تكون الاستراتيجية فعالة؟.

والمعرفة الإجرائية هي التي تتعلق بكيفية التعلم (وصف الخطوات المستخدمة عند

أداء المهام).أما المعرفة التقريرية فهي المعرفة التي تتصل بمضمون التعلم وتتكون من الحقائق والمفاهيم (مني عبد الصبور،٢٠٠٠ : ٢٥-٢٦).

وأحياناً تسمي المعرفة التقريرية معرفة المعاني Semantic Knowledge وهي تتعلق بالحقائق والمفاهيم والأفكار والقواعد والمبادئ والنظريات، أي المعرفة النظرية أو الأكاديمية ،وهذا النمط من المعرفة يستخدم في الأداء الأكاديمي علي الاختبارات عند استرجاع إجابات الأسئلة وفي حل المشكلات وفي المناقشة وطرح الأفكار ، وأما المعرفة الشرطية فتتعلق بـ متي ولماذا وكيف تتكامل المعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية في عملية التعلم؟ ،ويمكن اعتبار استراتيجيات ما وراء المعرفة أو الاستراتيجيات التنفيذية مظاهر للمعرفة المشروطة ،كما أنها تمثل ميكانيزم للتغذية المرتدة يرتبط بـ كيف تسير الأشياء خلال عملية التعلم؟ ،ومن أمثلة ميكانيزم التغذية المرتدة :الاستثارة الذاتية (المراقبة الذاتية) Self -Monitoring (فتحي الزيات ،١٩٩٨ ب :٣٠٢-٣٠٥).

كما عرفها وولفولك (Woolfolk,1983) بأنها تتعلق بـ لماذا تم اختيار أو استخدام استراتيجية ما،و متي يمكن استخدام استراتيجية ما بدلاً من أخري. مثل الطالب الذي يقرأ موضوعاً ما فهو يستخرج المفردات اللغوية الصعبة الواردة في الموضوع ، لماذا ؟ لكي تساعده في الفهم وهو يعرف متي يفهم الموضوع جيداً؟ عندما ينظم المعلومات الواردة به.مثل هذه المعرفة تسمي المعرفة الشرطية.

وأشار أيمن سعيد (٢٠٠٥) إلي أن المعرفة المعلنة(التصريحية أو التقريرية) تتضح عندما يعرف المتعلم " ما الاحتياجات التي تتطلبها المهمة ؟ " ، وعندما يعرف المعلومات الحقيقية ، أو عندما يعرف أن هناك شيئاً محدداً عليه القيام به.أما المعرفة الإجرائية فتتضح عندما يكون المتعلم قادراً علي أداء المهمة العلمية ، أو عندما يكون قادراً علي تطبيق استراتيجية معينة لاستكمال أداء المهمة العلمية.وأما المعرفة الشرطية فتتضح عندما يدرك المتعلم السبب وراء استخدام إجراءات معينة، وكذلك تتضح هذه المعرفة

عندما يدرك المتعلم السبب وراء تحديد ظروف وشروط معينة لأداء المهمة ، أو السبب وراء تفضيل إجراءات معينة عن إجراءات أخري ، أو استراتيجية معينة عن استراتيجية أخري.

والتعلم سواءً أكان من أجل المعرفة التقريرية أو المعرفة الإجرائية ليس مجرد فهم مادة معينة والقدرة علي استرجاعها أو القيام ببعض الإجراءات المتضمنة فيها ،بل إن التعلم الكفء يتضمن توسيع وامتداد الخبرة وتمحيصها. والامتداد بالخبرة وتمحيصها لا يتم تلقائياً بل لابد من بذل الجهد لتحقيقه ؛لأنه يتطلب تفكيراً ودافعية لا تتوفر في أسلوب اكتساب المعلومات. ويوجد ثماني عمليات عقلية أو ثمانية أنشطة تستثير التفكير المطلوب للامتداد بالمعلومات وتعميقها وصقلها وتمحيصها هي: المقارنة والتصنيف والاستقراء والاستنباط وتحليل الأخطاء وبناء الأدلة والتجريد وتحليل الرؤي ،وكل نشاط من هذه الأنشطة يسهم في تنمية فهم المتعلم للمادة التي يتعلمها (مارزانوا وآخرون،١٩٩٨ ،٩٤-٩٥).

ولذلك فإن التقويم الذاتي للمعرفة في الدراسة الحالية يضم ثلاثة أبعاد فرعية هي:المعرفة التقريرية ـ المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية.

٢-الإدارة الذاتية للمعرفة : Self-management of Cognition

أشار فورد وآخرون (Ford&et al,1998:220)إلي أن ما وراء المعرفة تتضمن جانباً تنظيمياً ذاتياً للمتعلم ،فالطلاب الذين يمتلكون مهارات مرتفعة لـ "ما وراء المعرفة" هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم، ولديهم مقدرة علي ضبط عمليات التعلم، وتحديد ما تحتاجه مشكلاتهم، والانسجام مع مواقف التعلم المختلفة.

والإدارة الذاتية للمعرفة لها دورها المهم في دقة وكفاءة أداء المتعلم بحيث يصبح أكثر قدرة علي التحكم فيها،وتتمثل في :أن تكون أكثر وعياً بأسلوبك في التفكير-أن تكون أكثر قدرة علي التخطيط-أن تكون أكثر وعياً بالمصادر الأساسية المرتبطة بالموقف-أن تكون أكثر

حساسية واستفادة من التغذية الراجعة-أن تكون قادراً علي تقييم درجة كفاءة وفعالية أداءاتك(مارزانوا وآخرون،١٩٩٨ : ٢٢٦).

وتهدف الإدارة الذاتية للمعرفة إلي مساعدة المتعلم علي زيادة وعيه بالتعلم، وتمكنه من ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه. ومحاولاته بلوغ التعلم المنشود وفق معايير كمية ونوعية مرغوبة(مني عبد الصبور،٢٠٠٠ :٢٦).

وتقوم الإدارة الذاتية للمعرفة علي مبدأين مهمين هما :

١-أن يدرس للطلاب كيف يتعلمون أكثر من أن يدرس لهم ما الذي يجب أن يتعلموه.

٢-أن يتعلموا كيف يسلكون مثل ما يسلك المتعلمون الناجحون "ذوو الكفاءة الذاتية في تعلمهم وعملهم وحل مشكلاتهم ".فهم يتحملون مسئولية تعلمهم ولديهم القدرة علي معالجة المعرفة،وهم قادرون علي توجيه وتنظيم عملية تعلمهم ،وهم قادرون علي استخدام مهارات التفكير لتوجيه وتحسين تفكيرهم وتعلمهم ،كما أن هؤلاء المتعلمين قادرون علي اتخاذ القرار واختيار العمليات والاستراتيجيات المناسبة للموقف المقدم إليهم ،كما أنهم قادرون علي تقييم أنفسهم ووضع الأهداف وتنفيذها ،وهؤلاء المتعلمون المفكرون باستراتيجيات ما وراء المعرفة علي وعي بتفكيرهم وقادرون علي التحكم في استراتيجيات التفكير الخاصة بهم ،وتعلمهم يكون موجهاً بمهارات تفكيرهم التأملي والإبداعي والناقد ،ولذلك تساعدهم استراتجيات ما وراء المعرفة في تحصيلهم وتنمية تفكيرهم الناقد والإبداعي وتطبيق هذا التفكير في مواقف الحياة المختلفة .أي أنها تساعدهم علي التنشئة الذهنية وتطوير التفكير وتزويدهم بالوسائل والأدوات والآليات التي تمكنهم من التعامل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعياً وراء تحقيق مستوي أفضل من الفهم لهذه المعلومات وكيفية توظيفها(مني عبد الصبور،٢٠٠٠ :٢٦).

كما أن الإدارة الذاتية للمعرفة هي أساس ما وراء المعرفة.ففي البداية تكون وظيفة الإدارة الذاتية هي تحليل وتقدير المهام من أجل اختيار مدخل مناسب لحل المشكلة أو من خلال اختيار استراتيجية قابلة للتطبيق ،أما أثناء عملية التعلم فوظيفتها هي ضبط مسار التعلم وتعديل وتنقيح الاستراتيجية(Borkowski,1992:253-257).

وتتمثل الإدارة الذاتية للمعرفة في:

أ-التخطيط :

وهو وضع الخطط والأهداف وتحديد المصادر الرئيسة قبل التعلم (Schraw &Dennison ,1994:474)

وذكر أيمن سعيد (٢٠٠٥) أن مهارة التخطيط قبل وأثناء أداء المهمة العلمية وتستخدم أيضا عندما يريد المتعلم اختيار الإجراءات والاستراتيجيات اللازمة لأداء المهمة بتأنٍ وترو.

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه وعي الطالب باستخدامه لمهارات التخطيط للقراءة وهي تحديد أهداف القراءة واختيار الاستراتيجيات القرائية اللازمة والإجراءات المرتبطة بإنجاز مهمة القراءة وتحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد التخطيط في المقياس المستخدم في هذه الدراسة

ب-إدارة المعلومات :

وتعني القدرة علي استخدام المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات وتتضمن (التنظيم والتفصيل التلخيص) (Schraw&Dennison,1994:474-475).

وعرفتها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها وعي الطالب بقدرته علي استخدام المهارات والاستراتيجيات القرائية في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات

وتتضمن (التنظيم والتفصيل والتلخيص)للموضوع. ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد إدارة المعلومات في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

ج-المراقبة الذاتية :

وتعني وعي الفرد بما يستخدمه من استراتيجيات مختلفة للتعلم (Schraw & Dennison,1994:475). وهي أيضاً "عملية تتضمن ملاحظة وتعقب الأداء الذاتي للطالب ونواتج هذا الأداء" (Zimmerman,1998:78).

وتعد المراقبة الذاتية المكون الأساسي لبرامج التنظيم الذاتي ،وهي تشير إلي عملية متعددة المكونات حيث تتضمن الملاحظة والتسجيل لسلوك الفرد الذاتي ،وهي "انتباه مقصود ومتعمد لبعض جوانب سلوك الطالب وعادة ما يصاحبها تسجيل لمعدلات تكرارها وشدتها" (Schunk ,1996:342).

وعرفتها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها وعي الطالب بما يستخدمه من استراتيجيات قرائية مختلفة للتعلم والتفضيل بينها، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد المراقبة الذاتية في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

د-تعديل الغموض :

ويعني القدرة علي استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء(Schraw&Dennison,1994:475).وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه وعي الطالب بقدرته علي استخدام الاستراتيجيات القرائية البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء في القراءة، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد تعديل الغموض في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

هـ-التقويم :

ويقصد بالتقويم تقدير لمعرفتنا الراهنة ،كأن تسأل نفسك :هل أعي ما أقرأ ؟ هل

صادفت هذه المشكلة من قبل ؟ هل هناك المزيد من المعلومات يمكن أن أجمعها قبل الشروع بالمهمة ؟(Yore &Craige ,1992) .

وأشار أيمن سعيد (٢٠٠٥) إلي أن مهارة التقويم تستخدم عندما يريد المتعلم تقويم حالة المعرفة التي حصل عليها قبل و أثناء المهمة ، وذلك حتي يستكمل أداء المهمة العلمية بنجاح أو تحديد المصادر المناسبة، أو المصادر التي مازال يحتاج إليها لاستكمال أداء المهمة أو تحديد الأهداف الرئيسة والفرعية للمهمة العلمية.

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه وعي الطالب بقدرته علي تقدير معرفته الراهنة كأن يسأل نفسه :هل أعي ما أقرأ؟ هل صادفت هذه المشكلة من قبل؟ هل هناك المزيد من المعلومات يمكن أن أجمعها قبل الشروع بمهمة القراءة. ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي بعد التقويم في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

وحول توضيح التفاعل بين التقويم الذاتي للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة أوضح كوستا (Costa,1991) أن المهمات التي يقوم الطلبة بإنجازها تتضمن ثلاث مراحل هي مرحلة ما قبل المهمة، ومرحلة أثناء إنجاز المهمة، ومرحلة ما بعد إنجاز المهمة. وفي كل مرحلة من هذه المراحل تتحقق الإدارة الذاتية للمعرفة ؛ فقبل الشروع بالمهمة ربما يقيّم الطلبة ما لديهم من معرفة حول المهمة بسؤال أنفسهم: هل نعرف كل شيء نريده عنها ؟ وبعد ذلك يخططون لأعمالهم برصد أهداف عامة وأخري فرعية في ضوء تقييمهم لمعرفتهم ويستمر الطلبة أثناء إنجاز المهمة في تقييم تلك المعرفة عن المهمة، فقد يكتشفون بعض الثغرات، كنسيان أجزاء مهمة من المعرفة التقريرية أو الإجرائية أو الشرطية، وقد يتوقفون قليلا لإعادة تجميع المعلومات، وقد ينشغلون بأسئلة مثل : ما الذي ينبغي عمله بعد ذلك ؟ ما هي أفضل استراتيجية لتنفيذ ذلك ؟ ويستمر الطلبة في تنظيم تقدمهم تجاه هدفهم. وبعد إنجاز المهمة، يحاول الطلبة مرة ثانية تقييم معرفتهم حول المهمة بالتركيز علي المعارف التقريرية والإجرائية والشرطية ، وطرح أسئلة مثل : ما الحقائق التي تم تعلمها؟

وما الذي كان يمكن تعلمه؟وهكذا يلاحظ أن مفهوم "ما وراء المعرفة " يتضمن تفاعلا مستمرا بين التقويم الذاتي للمعرفة-الذي يتضمن المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية وبين الإدارة الذاتية للمعرفة-التي تتضمن التخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية وتعديل الغموض والتقويم.

رابعاً : قياس ما وراء المعرفة :

أشارت براون (Brown,1987)إلى أنه بالاطلاع على تعريفات ومكونات ما وراء المعرفة وجدت تبايناً واضحاً فى الطرق المستخدمة لقياس ما وراء المعرفة ،وأن معظم المقاييس تستخدم فى تعريف وتقييم ما وراء المعرفة عن طريق :الحديث عن الذات التقرير الذاتى-الاستفتاء ،وهذه المقاييس فى العادة ليس لها درجة مقبولة من الثبات ومن ثم توجد مشكلة فى تفسير النتائج .

فبالنسبة للحديث عن الذات مثل شرح الطالب لمعالجات التفكير والاستراتيجيات المستخدمة لديه أثناء حل المشكلات فإن الطالب يحل المشكلات التى تواجهه بشكل متشابه (Brown,1987)،ومن ثم توجد مشكلة أيضاً في تفسير النتائج.

وبالنسبة للتقارير الذاتية فعند استرجاع هذه التقارير للطلاب مثل تقارير الطالب عن معالجات التفكير لديه واستراتيجياته التى يستخدمها فى الواقع فإننا نجد صعوبة فى تقديم تقارير عن معالجات التفكير لديهم ،وقد لاتتفق هذه التقارير المقدمة من الطلاب مع المقاييس(Brown,1987).

ولقد أشار بيلينجسلي ويلدمان (Billingsley&Wildman,1990) أن معالجات التفكير أثناء حل المشكلات هى معالجات وقتية وعابرة تزول بسرعة مثل تواجدها فقط أثناء قراءة النص ،والصعوبة الأبعد من ذلك أن يقدم الفرد تقريراً ذاتياً عن ما وراء المعرفة لديه مثل (وعى الفرد عن ذاته كمتعلم -وعيه بمتطلبات المهمة -وعيه بضرورة الاستعانة بالأنشطة التعليمية لإنجاز المهام الخاصة) إلا أن هذا يعد أكثر ثباتاً،كما أن الحديث عن

الذات واسترجاع التقارير الذاتية أمر مشكل للغاية ؛لأن القراء يؤدون المهام بصورة تلقائية وغير واضح أمامهم أن يفكروا فى معالجات ما وراء المعرفة لديهم.

ويشبه ما سبق موضوع الاستفتاء فهو مثل التقارير الذاتية فى محدوديته ،فعند الإجابة عن المواقف المفترضة لحل المشكلات نجد القراء يعبرون عن استراتيجيات القراءة لديهم ،ولكن الفشل يكمن فى الإجراءات المتبعة فى المواقف المفترضة لحل المشكلات ومدى تلاؤمها مع الاستراتيجيات المأخوذة من التقارير الذاتية (Palincsar&et al.,1991).

ويمكن علاج المشكلات المتعلقة بالحديث عن الذات والتقارير الذاتية والاستفتاء عن طريق استخدام الأسئلة التي قد تسهم فى قياس ما وراء المعرفة مثل السؤال التالى كيف تؤدى هذه المهام ؟ ،وحينئذ يعتمد استدعاء الاستجابات على الخبرات السابقة والمعروفة عن كيفية أداء المهمة أكثر من اعتماد الاستجابات على المواقف الخاصة بحل المشكلات ،ولكن الأسئلة العامة عن كيف تحل المشكلة ؟ هى صورة تخيلية للموقف واستجاباتها غامضة ولا توضح معالجة المعلومات (Brown ,1987).

ولكن يمكن التحقق من صدق المعلومات بتوجيه الأسئلة بصورة مباشرة عن مهام حل المشكلات ،على سبيل المثال :فبدلاً من توجيه السؤال التالى للطالب : ما الاستراتيجيات التى تستخدمها أثناء القراءة لاستخراج الأفكار الأساسية فى النص ؟ يمكن أن يقدم للطلاب رسائل أو نصوص أو موضوعات تحتوى على أفكار أساسية وسؤالهم عن :وصف الخطوات الخاصة التى يستخدمونها للتعرف على الأفكار الأساسية الواردة بالنص ؟، ومن خلال التفاعل بين النص والخبرات السابقة للطلاب يمكن اشتقاق مقياس ما وراء المعرفة ؛وهذا لأن الطلاب لا يستطيعون استدعاء نفس ما وراء المعرفة من كل موقف سابق(Meltzer,1993)، ولأن الأداء على مقياس ما وراء المعرفة تعتمد إجراءاته على المهام المركبة ،وقد تتأثر إجراءاته بالخبرات السابقة الموجودة لدى الطلاب عن المهام وتصنيف نمط المعلومات المكتسبة عن المهام (Torgesen,1994).

ومن المقاييس التي استخدمت في قياس "ما وراء المعرفة" بطارية مهارات ما وراء الذاكرة الجماعية إعداد بيلمونت وبوركوسكى (Belmont&Borkowski,1988) وهى تتكون من خمسة اختيارات منها:عدد الطرق التى تستخدم لتذكر شيء ما - القدرة على الحكم على سعة الذاكرة - فهم الدراسة وذلك بتوزيع الذاكرة على أزواج الكلمات - القدرة على التفكير من خلال خصائص المجموع ،وهذه البطارية تقيس وتقيم المعرفة عن الذاكرة وليست عمليات الذاكرة .

كما قدم كورنولدى وآخران(Cornoldi&et al.,1991) مقياس مهارات ما وراء الذاكرة لدى الأطفال وذلك بقراءة قصة عليهم وسؤالهم فى ثلاثة مواقف عن مفتاح المعلومات فى هذه المواقف وكان التقييم يعتمد على كيف نتجنب النسيان ؟-المعرفة بالاستراتيجيات المستخدمة فى عملية الاسترجاع- المعرفة باستراتيجيات التخزين .كما أعد هوارد-روز و وين (Howard-Rose&Winne,1993)استبيان مهارات ما وراء المعرفة بهدف التعرف على المعلومات عن التنظيم الذاتى للتعلم والتى تمثل المشاركة الفعالة للطلاب فى التعلم ،ويتكون الاستبيان من ثماني عشرة عبارة تعبر عن معالجة المعلومات فى المهام الدراسية المختلفة مثل تكرار المعلومات والاحتفاظ بالمعلومات والتخطيط الاستراتيجى (مراجعة المهمة أكثر من مرة -تقييم الأهداف-الرجوع إلى المصادر لإنجاز المهمة) والربط (البحث عن المعلومات ذات العلاقة فيما بينها -وضع نقط حول المعلومات الجديدة والتى تمثل المعلومات القبلية).وهذا الاستبيان عبارة عن خريطة لأشكال مهارات ما وراء المعرفة ،وهو يقيس مستوى أقل فى مهارات ما وراء المعرفة.

وكذلك أعد أحمد رمضان (٢٠٠٤) مقياس ما وراء المعرفة وهو يتكون من (٦٨)فقرة موزعة علي بعدين رئيسين هما:بعد المعرفة حول المعرفة ويتضمن المعرفة التصريحية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية، وبعد تنظيم المعرفة ويتضمن التخطيط وإدارة المعلومات والضبط وتعديل الغموض والتقويم، ودرجت الاستجابات تدرجاً ثلاثياً

(تنطبق- إلي حد ما- لا تنطبق). وهذا المقياس على درجة عالية من الصدق والثبات.

ويلاحظ علي المقاييس السابقة أنها تقيس مهارات ما وراء المعرفة بصفة عامة وليس في مجال محدد ولكن توجد مقاييس اهتمت بقياس مهارات ما وراء المعرفة في مجال محدد مثل مقياس مهارات ما وراء الفهم إعداد جارنر وريس (Garner&Reis,1981) وهو مقياس يعتمد على النصوص التلقائية بالرجوع إلى الخلفية الثقافية للطلاب حيث صاغا أربع أسئلة فى ضوء قطعة تتناسب مع الخبرات السابقة للتلاميذ. كما أعد جاكوبس وبيرس (Jacobs&Paris,1987) دليل الوعى القرائى وهو عبارة عن استبيان حول مهارات ما وراء المعرفة فى مجال القراءة يعتمد على الاختيار من متعدد لقياس مدى معرفة الطلاب باستراتيجيات القراءة ويتضمن الاستبيان عمليات التقويم - التخطيط - التنظيم الذاتى - المعرفة الشرطية. وكذلك مقياس ما وراء الفهم إعداد شميت (Schmitt,1990) وهو عبارة عن استبيان لقياس الوعي بعمليات استراتيجيات القراءة ،وهو اختيار من متعدد، وعلي درجة مقبولة من الصدق والثبات ويصلح للتطبيق علي تلاميذ المدرسة الابتدائية والإعدادية.

وقدم شراو ودينيسون (Schrow&Dennison,1994) قائمة الوعى بما وراء المعرفة في مجال القراءة وتتكون هذه القائمة من (٥٢) فقرة تناولت استراتيجيات المعرفة التصريحية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية واستراتيجيات التخطيط وإدارة المعلومات وتنظيمها والتقويم واستراتيجيات مراقبة الفهم وإزالة الإبهام والغموض. ولقد أمكن صياغة هذه العوامل فى بعدين أسوة بما جاء فى أبحاث براون (Brown,1987) وجاكوبس وبيرس (Jacops&Paris,1987).وهذان البعدان هما :التقويم الذاتى للمعرفة والإدارة الذاتية للمعرفة.

وأعد توبيز وإيفرسون (Tobiase&Everson,1996) مقياس استثارة مهارات ما وراء المعرفة لقياس استثارة المعرفة والقدرة على استثارة التعلم عن طريق التمييز بين

الأشياء المعروفة وغير المعروفة لدى الأفراد ،وتضمنت إجراءات بناء المقياس توجيه الأسئلة إلى الطلاب للتعرف على المشكلات، وقورنت تنبؤات الطلاب بأدائهم الحالى وحسب الارتباط بينهما ويمكن استخدام هذه الطريقة عبر الأعمار المختلفة وكذلك عبر المواد الدراسية المختلفة.

وقام توماس (Thomas,2001) بإعداد مقياس ما وراء المعرفة وهو يتكون من ٣٥ عبارة ،ودرجت الاستجابات تدرجاً خماسياً.والمقياس على درجة عالية من الصدق والثبات.كما قام موكتاري وريتشارد(Mokhtari&Reichard,2002) بإعداد قائمة الوعي بما وراء المعرفة في مجال استراتيجيات القراءة وصممت هذه القائمة لتقييم الوعي بما وراء المعرفة في مجال استراتيجيات القراءة لدي المراهقين والراشدين ومدي قدرتهم علي توظيفها أثناء قراءة المواد الدراسية.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يلي :

- يوجد تباين واضح في الطرق المستخدمة في قياس مهارات ما وراء المعرفة مثل الحديث عن الذات –التقرير الذاتي –الاستفتاء. إلا أن التقارير الذاتية عن ما وراء المعرفة لدي الفرد مثل وعيه عن ذاته كمتعلم- وعيه بمتطلبات المهمة- وعيه بضرورة الاستعانة بالأنشطة التعليمية لإنجاز المهمة تعد أكثر ثباتاً من غيرها.كما أن المقاييس التى تصدت بصورة مباشرة لقياس ما وراء المعرفة تعكس فهم الباحث الخاص لديه بما وراء المعرفة ودورها المباشر فى القراءة ،وهكذا فإن الفروق الواردة بين مكونات ما وراء المعرفة تعزى إلى المقاييس المستخدمة والأسلوب المستخدم في عملية القياس.
- عند بناء مقياس ما وراء المعرفة يجب أن تكون المواقف المفترضة لحل المشكلات متلائمة مع الاستراتيجيات المأخوذة من التقارير الذاتية. وكذلك يجب أن تكون الأسئلة المستخدمة في الحديث عن الذات والتقارير الذاتية والاستفتاء أسئلة خاصة

وليست عامة وأنه من المهم جداً لقياس ما وراء المعرفة تحديد المهام وتصنيف المعلومات قبل رسم وتوضيح نتائج الدراسة.

- يمكن قياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة من خلال رسائل أو نصوص أو موضوعات تحتوى على أفكار أساسية وسؤالهم عن :وصف الخطوات الخاصة التى يستخدمونها للتعرف على الأفكار الأساسية الواردة بالنص ؟، ومن خلال التفاعل بين النص والخبرات السابقة للطلاب يمكن اشتقاق مقياس ما وراء المعرفة في مجال القراءة.لذلك يطلق علي الطالب أنه يمتلك مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة حينما يكون علي وعي بالاستراتيجيات القرائية اللازمة لأداء مهمة القراءة، وأيضاً لابد أن يكون قادراً علي وصفهاً .
- تنوعت وتباينت مقاييس ما وراء المعرفة كما يلي:منها من وجه الاهتمام نحو مهام دراسية عامة مثل استبيان مهارات ما وراء المعرفة إعداد هوارد- روز ووين (Howard-Rose&Winne,1993) وهناك من اهتم بقياس ما وراء الذاكرة واعتبرها قياس لـ "ما وراء المعرفة" مثل بطارية مهارات ما وراء الذاكرة الجماعية إعداد بيلمونت وبوركوسكى (Belmont&Borkowski,1988) واستبيان مهارات ما وراء المعرفة إعداد هوارد-روز و وين (Howard-Rose&Winne,1993) .وهناك من اقترب أكثر في قياسه لـ "مهارات ما وراء المعرفة " مثل جارنر وريس (Garner&Reis,1981)وجاكوبس وبيرس(Jacobs&Paris,1987) وشميت (Schmitt,1990) وشراو و دينيسون (Schrow&Dennison,1994) وموكتاري وريتشارد (Mokhtari&Reichard,2002)؛لذلك تبنت الدراسة الحالية رأيهم عند بناء مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

خامساً: أهمية الوعي بمهارات ما وراء المعرفة:

يمكن توضيح أهمية الوعي بمهارات ما وراء المعرفة من خلال ما يلي:

أ- أهمية الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال التعلم بصفة عامة:

أشارت كلوى (Kluwe,1982:222) إلى أهمية البحث فى ما وراء المعرفة ؛لأنها تعطي فهماً أعمق للطالب،وتعطي فهماً أعمق لأنظمة التفكير لديه ،كما تعطي فهماً أعمق للإدارة الذاتية للمعرفة لدى الطالب متمثلة فى تقييم الطالب لنفسه وتوجهه نحو الأهداف الخاصة . وأضافت أيضاً أنه من الضرورى أن يفهم الإنسان نمط التفكير الخاص به فالتفكير ليس مجرد حدث وفقط ،ولكنه حدث يتسبب فى تفكير الفرد ذاته وفى الاستثارة وفى التنظيم الذاتى للمعرفة لديه.

وأوضحت دراسة كل من كافانوف وبوركوسكي (Cavanaugh&Borkowski, 1980) وبوركوسكي وآخرين (Borkowski&et al.,1983)أن الطلاب الأعلى في مهارات ما وراء المعرفة أفضل من غيرهم في أثر انتقال هذه المهارات والاستراتيجيات من مجال إلي آخر.لذلك من الضرورى أن يعلم الطلاب كيفية التحكم فى الخطط التى يدربون عليها وتوظيف المصادر التى يمتلكونها أو يكتسبونها(Henderson,1986:411) ؛لأنه توجد نسبة عالية من الطلاب يفشلون فى استخدام استراتيجيات مناسبة لمهارات ما وراء المعرفة وهذا ما أسفرت عنه دراسات كل من جارنر وريس (Garner&Reis,1981) وأوجيست وآخرين (August&et al.,1984).

كما أن ما وراء المعرفة وتعديل السلوك المعرفى ينموان بشكل متوازى فما وراء المعرفة تشير إلى ما يعرفه الطالب حول تعلمه الذاتى ،بينما تعديل السلوك المعرفى يعلم الطالب أن يطبق عمليات ما وراء المعرفة من خلال التواصل الذاتى (Henderson ,1986:410-411).

وتوصلت دراسة كل من جارنر وألكسآنر(Garner&Alexander,1989) وبريسلي

وجاتالا (Pressley&Ghatala,1990)إلى أن المتعلم الذى لديه وعى بما وراء المعرفة هو أكثر تخطيطاً وتنظيماً وأفضل أداءً من المتعلم الذى ليس لديه وعى بما وراء المعرفة.

وأوضح سوانسون (Swanson,1990) أن الوعى بما وراء المعرفة يسمح للطلاب بأن يخططوا ويتابعوا ويراقبوا تعلمهم فى الاتجاه الذى ينمى ويطور الأداء.كما أن ما وراء المعرفة تساعد علي اكتساب المعرفة، وبذلك فإن تشجيع استراتيجيات ما وراء المعرفة لدي الطلاب يحقق نجاحهم في التعليم (Brown&Campione,1990).

وإن أفضل وأعظم الفرص للنجاح هى التى يدرك فيها الأفراد أن المهمة تعتمد على ما يلى:المراقبة الذاتية والتنظيم الذاتى-متطلبات المهمة-مدى معرفة الطلاب بالمهمة أنماط الاستراتيجيات المعرفية التى يستخدمها الأفراد لإنجاز المهمة (Borkowski&et al.,1990:54).كما أسفرت دراسة ريدل (Ruddell,1991) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عمق ووظيفة أبعاد ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، وأن عمق خطط ما وراء المعرفة ووضوحها يؤدي إلي النجاح الدراسي.ويأتي الاهتمام بما وراء المعرفة من الاعتقاد بأن لها تأثيراً دالاً إحصائياً علي الأداء المعرفي (Flavell,et al.,1993) .

وتوصلت دراسة جوذوفك (Jausovec,1994) إلى أن أداء الطلاب تحسن تحسناً دالاً من خلال التدريب على أشكال مهارات ما وراء المعرفة مثل الوعى بأنماط المشكلات والاستراتيجيات، ومتى نستخدم هذه الاستراتيجيات .

كذلك فقد لقي مفهوم ما وراء المعرفة اهتماماً ملموساً على المستويين النظرى والتطبيقى حيث أجرت عليه براون (Brown,1994) تطبيقات متعددة فى مختلف المجالات الأكاديمية حيث توصلت من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور ما وراء المعرفة فى التعلم بصفة عامة،وأن الفرق بين المتفوقين معرفياً وغير المتفوقين معرفياً يرجع إلى اختلاف خصائص ما وراء المعرفة لدى كل منهم.

وتكمن أهمية ما وراء المعرفة فى أنها تحسن التعلم لدى الطلاب وتساعدهم علي حل

المشكلات بصورة أوسع أفقاً وأعمق(Thomas,1999), (Schraw&Moshman,1995) إضافة إلى حاجتنا الماسة لما وراء المعرفة عبر المواد الدراسية المختلفة ,(Perkins,1992) (Brown,1994) ولذلك أصبحت ما وراء المعرفة عنصراً ضرورياً وفعالاً للتوجيه التربوى للطلاب داخل الفصل الدراسي(Gunstone,1994).

كما أن من أهم خصائص ما وراء المعرفة أنها تتضمن وعياً متنامياً بعمليات التفكير ذاتها وإجراءاتها النوعية ،بل وأكثر من ذلك وعي المتعلم بنفسه كمفكر وممارس للعمليات المعرفية وفاهماً لما هية عمليات التفكير المختلفة مما يؤدي إلي تزايد قدرته علي فهمها وتطبيقها (فيصل يونس،١٩٩٧ :١٣).وهي تمكن الطلاب من فهم وتنظيم وتنفيذ المهام المطلوبة منهم مما يساعدهم علي تجهيز المعلومات والتخطيط وتدعيم الدافعية (Antonietti&et al., 2000:1-16)؛لذلك يرى حسنى عصر (١٩٩٩أ :٢٠١) أنه كلما زاد تحكم الطلاب فى المسائل وخطط الحل والتدقيق فى الخطوات وتتابعها وجودة الإحكام فيها زاد تعلمهم كيف يتعلمون وعمق وعيهم بالطريقة التى يتعلمون بها.

وهو ما أكده سيجيل (Siegel,1999:267) أن ما وراء المعرفة تنمى عقل الطالب أى تعطيه القدرة على أداء العديد من المعالجات مثل :التفكير عن التفكير لكى يصبح واعياً بإحساساته.كذلك توصلت دراسة كل من بيرد ونورثفيلد (Baird&Northfield,1992) وتوماس وماك روبييه (Thomas&Mc Robbie,2001) إلى أن التحسن في ما وراء المعرفة لدى الطلاب يعقبه تحسن فى مخرجات التعلم لديهم.

ب-أهمية الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

إن ممارسة الطلاب لـ" للوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة" يعد من أعلي مستويات التفكير ؛ لأنها تعد من مستويات التفكير المعقد الذي يختص بمراقبة القارئ لكيفية استخدامه لعقله؛ ولأن الطالب يحتاج إلي أن يفهم تفكيره عندما يقرأ ، وكيف يقرأ؟ ويحتاج إلي التأكد من تقدمه في القراءة،ويقيم ذاته فيما إذا كان قد استخدم

الأسلوب الأمثل ،وقد يعدل سلوكه القرائي وفق ذلك،وإن عدم الانتباه وعدم التنظيم مصطلحات يوصف بها الطلاب ذوو صعوبات التعلم فى القراءة ؛لأن هذه الصفات تتسبب فى فشلهم في توظيف استراتيجية توجه الهدف بفعالية وكفاءة ومرونة .وفى السنوات الحالية استطاع علماء التربية وعلماء علم النفس وصف هذا الفشل وتفسيره بالنقص فى مهارات ما وراء المعرفة أو الفشل فى التفكير عن التفكير (Meltzer,1993) ,(Torgesen ,1994).

وعلى العكس من ذلك فإن معظم القراء الناجحين (ذوى الكفاءة) يشيرون إلى أهمية نشاط وفعالية المتعلمين الذين يشجعون على ممارسة أنشطة مهارات ما وراء المعرفة والمتمثلة فى التخطيط قبل القراءة ومراقبة الفهم أثناء القراءة وفحص النتائج بعد القراءة (Jonston&Winograd,1985).

ويرى بالينكسار وبراون (Palincsar&Brown,1985:147-148) أن السبيل لزيادة وعى الطلاب بالعلوم والمعارف والخبرات المتحصلة هو إكسابهم القدرة على استخلاص استراتيجيات تحديد الغرض من القراءة وكيفية تنشيط وتوظيف المعرفة السابقة فى مواقف القراءة ،وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة فى المقروء ،وممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعانى ،ومراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الفهم ،كالمراجعة والمساءلة الذاتية ،وعمل استنتاجات والتنبؤ بمجريات الأحداث وإعداد الملخصات.

ولقد أحرزت براون وآخرون (Brown&et al., 1986)نجاحاً كبيراً فى تحسين الفهم القرائى للطلاب من خلال تعليمهم لمجموعة محددة من العمليات هى :التلخيص والتساؤل والتوضيح والتنبؤ.كما أسفرت دراسة ماريت(Marrit,1992) إلي أن ما وراء المعرفة تؤدي دوراً مهماً في تحسين الفهم القرائي لدي التلاميذ.

وذلك لأن ما وراء المعرفة تركز علي اهتمام المتعلم بمعرفته حول كيف يفكر وكيف

يتعلم؛لأن ما وراء المعرفة هي المعرفة بكيفية عمل العمليات المعرفية والوعي بالفهم (Perkins,1992:102).ولقد اهتم جورجي (Gourgey,1998:81-96) بدراسة مدخل ما وراء المعرفة عند تعليم المهارات الأساسية، وأشار إلي فعالية عمليات التنظيم الذاتي التي تحقق الإنجاز في المهارات الأساسية للقراءة والمتمثلة في فهم المعاني والاهتمام بالعلاقات وإعادة تكوين السياق ووضوح الهدف.

ولكي تأتي عملية القراءة بثمارها المرجوة ، فلابد أن تقرن باستخدام الطلاب لمهارات ما وراء المعرفة؛ لأن لها ميزات عديدة منها:تمكن الطالب من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتضمنها النص القرائي-تمكنه من إجراء عملية التقويم الذاتي بصفة مستمرة-تمكنه من فهم النص بدقة شديدة-توقفه علي موضع سوء فهمه، ومن ثم ضبط عملية التعلم(Koch,2001:762).كما أن ما وراء المعرفة تسهم فى الارتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير والمعالجة والتوظيف . وتساعد المتعلمين على القيام بدور إيجابى فى جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم كما تساعدهم على التحكم فى تفكيرهم وتحسن أساليبهم فى القراءة (منى عبد الصبور، ٢٠٠٠ :٢٤).

سادساً: الكفاءة اللغوية:

وتتضمن ما يلي :

مفهوم الكفاءة اللغوية-التمييز بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي-قياس الكفاءة اللغوية- شرح مختصر لمكونات بطارية الكفاءة اللغوية المستخدمة في الدراسة الحالية- الفروق بين الجنسين في الكفاءة اللغوية وفيما يلي توضيح ذلك :

أ- مفهوم الكفاءة اللغوية:

إن مفهوم الكفاءة اللغوية يمثل المحور الأساسي لقياس أهداف النظرية اللغوية عند "تشومسكي" وأحد الأصول التي تميز النظرية التوليدية -التحويلية بصفة عامة (جوديث جرين، ١٩٩٣ :٤٧-٤٨).

ولقد أشارت لي وشاليرت (Lee&Schallert,1997:716) إلي صعوبة تعريف الكفاءة اللغوية وفهم طبيعتها المعقدة بقولهما "ليس منشأ الكفاءة اللغوية أمراً سهلاً لما له من صلة بالكفاية اللغوية Language Competence والوعي ما وراء اللغوي والمقدرة علي التحدث باللغة والاستماع والقراءة والكتابة ضمن سياقات ملائمة". وبالرغم من ذلك فإن هناك عدة تعريفات للكفاءة اللغوية يمكن توضيحها من خلال ما يلي:

عرف أحمد اللقاني وعلي الجمل (٢٠٠٣ : ١٦٣) الكفاءة بأنها الحد الأقصي الذي يجب أن يصل إليه الطالب فيما كلف به من أعمال، ويحدد بدرجة معينة، ويختلف باختلاف الموضوع، فقد يصل إلي ٩٠٪ في بعض الأعمال و٨٠٪ في أعمال أخري.

وأشار علي موسي(١٩٩٧ : ١٣٠) إلي الكفاية اللغوية بأنها الحد الأدني من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات اللغوية الذي يمكن طالب الثانوية العامة من التفاعل الإيجابي مع مكونات لغته الأم واتصاله بالحياة والأحياء اتصالاً فعالاً.

ويمكن تعريف الكفاءة اللغوية بأنها المعرفة المفترضة بالقواعد النحوية التي يعتبر من أوضح مظاهرها – إن لم يكن من مهامها الرئيسة- استطاعة الفرد أن يقوم بعدد كبير من التوليدات والتحويلات فيتمكن من توليد تراكيب لغوية كثيرة للدلالة علي معني واحد وكذلك يتمكن عن طريقها من تحويل أي صيغة لغوية تعرض له إلي صيغ مختلفة مثل أن يحول صيغة الخبر إلي صيغة الاستفهام(محمد رفقي،١٩٨٧ :٦٨-٦٩).

وأوضح ميشال زكريا (١٩٨٤ :٣٤) بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي تتيح للإنسان بناء أو تكوين الجمل وتفهمها في لغته ،وهي تجسد العملية الآلية التي يؤديها متكلم اللغة بهدف صياغة جملة ،وذلك طبقاً لمنظومة القواعد الضمنية التي تقرن بين المعاني والأصوات اللغوية.

وأشار محمود الناقة (١٩٨٧: ١١-١٢) إلي أنها قدرة رئيسة ينبغي أن يمتلكها الفرد بحيث تحقق أعلي مستوي عندما تظهر في سلوكه الأدائي ،وهي تتضمن جانبين هما

جانب كامن (مفهوم Concept) وهو يشير إلي إمكانية القيام بالعمل ،وجانب ظاهر يشير إلي (عملية Process) الأداء الفعلي للعمل.

كما أشار ريتشاردس وبلات(Richards&Platt,1992:204) إلي أنها "مهارة الشخص في استخدامه اللغة لغرض محدد.وهي تشير إلي درجة المهارة التي يتمكن بها الشخص من استخدام اللغة مثل إتقانه القواعد النحوية أو القراءة أو الكتابة أو التحدث أو فهم اللغة".

وهي نموذج لما يفترض وجوده في عقل المتكلم وهو النموذج الذي أقامه عالم اللغة علي أساس القدرة الأولية علي تمييز المنطوقات جيدة الصياغة من تلك المنطوقات ضعيفة الصياغة ويمكن فحص مدي وجودها من خلال دراسة متأنية للأداء الذي يعتقد أنها تحدده(جمعة يوسف،١٩٩٧ :٤٣-٤٤).

وعرفها صابر عبد النبي(١٩٩٨: ١٥٥) بأنها عبارة عن إنتاج عدد لا نهائي من الجمل وإدراكه من الناحية النظرية وتمييز الجمل الصحيحة نحوياً وغير الصحيحة وفهم تركيب الجمل وتمييز الجمل التي يكون بعضها صياغة جديدة للبعض الآخر واستبانة الغرض.

وعرفت الدراسة الحالية الكفاءة اللغوية إجرائياً بأنها درجة المهارة التي يتمكن بها الطالب من استخدام اللغة العربية لغرض محدد مثل إتقانه المفردات اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع.

ب- الأداء اللغوي كدالة للكفاءة اللغوية :

يعد الأداء اللغوي دالة للكفاءة اللغوية فالكفاءة اللغوية هي التي تقود عملية الأداء ،وهي امتلاك الآلية اللغوية التي تعزي إلي منطقة اللاوعي عند الإنسان .أما الأداء الكلامي فهو حصيلة عمل هذه الآلية(ميشال زكريا ،١٩٨٤:٣٤).

ويري "تشومسكي" أن التمييز بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي ضرورة أساسية في وصف اللغة ،وأضاف "تشومسكي" أن مهمة عالم اللغة تكمن في أنه ينطلق من معطيات

الأداء اللغوي ليحدد نظام القواعد العميقة الذي يستعمله كل من المتكلم والمستمع في أداء لغوي فعلي بعد أن يكون قد امتلكه ،والهدف من وراء هذا الوصف اللغوي هو تفسير العلاقات اللغوية بين الصوت المنتج والمعني المراد(محمد عبد اللطيف، ١٩٨٣: ٢٣)

ولقد ركز تشومسكي (Chomsky,1965:10) علي مفهومين مهمين من مفاهيم التعلم اللغوي أولهما الملكة اللغوية :ويقصد بها تلك الملكة التي تتكون لدي الفرد وتمكنه من تكوين كل ما يريد من الجمل الجديدة، وتعني أيضاً المعرفة اللغوية والتي من مكوناتها معرفة القواعد النحوية والصرفية ومعرفة قواعد تحويل الجمل من صيغة لأخري.وثانيهما الأداء اللغوي :ويقصد به ما يتحدث الفرد به بالفعل ؛ لأن الأداء يمكن أن يكون به تردد أو تكرار أو توقف أو مخالفة للقواعد النحوية واللغوية بحكم الظروف التي تحكم الكلام العقلي من خجل أو مرض أو عدم معرفة بالموضوع.

ولذلك يضع علماء اللغة فارقاً بين ما يستطيع المتكلم باللغة أن يعرفه بوضوح وهو ما يسمي "الكفاءة" وبين ما يستطيع أن يفعله وهو ما يسمي "الأداء". والأداء هو ما يظهر علي السطح ، أما الكفاءة فهي ما يجري من عمليات في العمق ، وهذا يعني أن اللغة التي ننطقها فعلاً إنما تكمن تحتها عمليات عقلية عميقة تختفي وراء الوعي(محمود ياقوت ١٩٨٥ : ١٧٨-١٨٠).

ج- قياس الكفاءة اللغوية :

أشار باتشمان (Bachman,1991:673) إلي أن الكفاءة اللغوية متنوعة التكوين وأنها تتكون من عدد من قدرات محددة ترتبط بعلاقات فيما بينها. وهي تركز علي المعرفة الضمنية بالمجموعة الكاملة والعامة من القواعد التي تؤلف بين الأنماط النحوية والمفردات المعجمية والأشكال الصوتية للغة(جمعة يوسف، ١٩٩٧ :٤٤).

وتصمم اختبارت الكفاءة اللغوية لمعرفة مدي استطاعة الطالب في ضوء خبراته المتراكمة السابقة القيام بأعمال يطلب منه أداؤها ،وهي في ذلك عكس الاختبارات

التحصيلية إذ أن اختبارات الكفاءة اللغوية تنظر للأمام أي تنظر إلي كفاءة الطالب في القيام بأعمال تطلب منه مستقبلاً ،بينما الاختبارات التحصيلية تنظر إلي الخلف أي ما يكون قد درس بالفعل في برنامج اللغة ويوضع له جدول مواصفات،وهذا النوع من الاختبارات لا يعتمد محتواه علي مقرر معين أو برنامج دراسي معين لتعليم اللغة ؛لأنه يعني أولاً بقياس ما عند الطالب حالياً بالنظر إلي ما يطلب منه مستقبلاً . وبهذ تكون اختبارات الكفاءة اللغوية مقياساً ليس فقط للتحصيل العام ولكن لمهارات محددة في ضوء متطلبات لغوية يحتاج إليها مستقبلاً (محمد عبد الخالق ،١٩٨٩ :٣٧-٣٨).

وأوضح مصطفي رسلان (١٩٩٨ : ١٢٨-١٢٩) أن اختبار الكفاءة Proficiency Test لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسي خاص أو كتاب محدد، وإنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذي يحتمل للطالب أن يستخدم فيه اللغة في حياته.وينبغي أن يعكس محتوي اختبار الكفاءة اللغوية الغرض أو الهدف الذي أعد الاختبار من أجله، كما ينبغي ألا يستخدم هذا الاختبار علي أنه اختبار تحصيلي؛ لأنه لا يعطي تقديراً صادقاً للتحصيل اللغوي في أي مقرر.وذلك لأنه أشمل من الاختبار التحصيلي.ومن سمات هذه الاختبارات أنها واسعة المدي بالنسبة لقياسها لمهارات لغوية متعددة حيث تشمل الصوتيات والمفردات والقواعد ومهارات الاتصال والمدركات والمفاهيم الثقافية.

كما أوضح رشدي طعيمة (٢٠٠٠ :٤٦) أن اختبارات الكفاءة تستهدف قياس مدي تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات لغوية اكتسبوها من مصادر مختلفة سواءً أكانت مناهج أم كتباً أم معلمين، وهذه الاختبارات غير مقيدة بمنهج معين أو كتاب مقرر أو معلم محدد، وإنما تنطلق من تصور واضح للمهارات اللغوية التي يفترض أن يكون طالب المرحلة الثانوية قد اكتسبها.

ومن المقاييس التي اهتمت بقياس الكفاءة اللغوية اختبار ال(ELTS):وهو اختصار English Language Testing Serviceوتصدره المؤسسة المحلية للامتحانات بجامعة

كامبردج بالملكة المتحدة ،ويتكون من جزئين :الجزء الأول ويتكون من :اختبار القراءة اختبار الاستماع والجزء الثاني ويتكون من :اختبار المهارات-اختبار الكتابة-المقابلة الشخصية(محمد الشيخ،١٩٨٨: ٣١-٣٥).ويؤخذ علي هذا الاختبار أنه أهمل الثروة اللغوية والقواعد النحوية.وهناك اختبار جامعة ميتشجان:وهو اختبار للكفاءة في اللغة العربية Arabic Proficiency Test وصمم ليخدم المتخصصين في تعليم اللغة العربية في قياس الكفاءة اللغوية لطلاب اللغة العربية وتقويم استعمالاتهم اللغوية ووضعهم في المستوى المناسب لمستوي كفاءتهم.وكذلك للمساعدة في تقويم برامج اللغة العربية في كل مكان بما يساهم في تنظيم وتنسيق برامج تعليم اللغة العربية المقدمة وتحسين تعليم اللغة العربية بوجه عام.ويتكون هذا الاختبار من :فهم المسموع -فهم المكتوب(محمد الشيخ،١٩٨٨: ٣٦ ٣٩).ويؤخذ علي هذا الاختبار أنه أهمل الثروة اللغوية والقراءة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي.

وأعد محمد الشيخ (١٩٨٨) مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية للأجانب بهدف تحديد المهارات الأساسية اللازمة لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية ويتكون من اختبار الاستماع واختبار الكتابة والتركيبات النحوية واختبار القراءة والمفردات.ويؤخذ علي هذا المقياس أنه أهمل التذوق الأدبي.كما أعد ستانسفيلد (Stansfield,1990) اختبار الكفاءة اللغوية الشفوية وهو اختبار يطبق فردياً ،ويقيس الكفاءة اللغوية في التحدث والاستماع في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية.وصمم لطلاب المرحلة الثانوية.يتكون الاختبار من (٩١) عبارة ويؤخذ عليه أنه أهمل الثروة اللغوية والقراءة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء.

كذلك أعد حسن شحاتة وفيوليت إبراهيم (١٩٩٢) بطارية للكفاءة اللغوية بهدف التعرف علي مستويات الكفاءة اللغوية لدي تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادي .تضمنت البطارية الاختبارات الفرعية التالية :الثروة اللغوية-القواعد

الإملائية-القواعد النحوية-القراءة الناقدة-التذوق الأدبي.ويؤخذ علي هذه البطارية أنها أهملت الاستماع.كما أعد مصطفي رسلان (١٩٩٨) اختبار الكفاءة اللغوية بهدف تحديد مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الثالث الثانوي(عام -فني).ويتضمن :مهارات التراكيب اللغوية (استخدام القواعد النحوية)-مهارات فهم المقروء-مهارات صحة المكتوب-مهارات التذوق الأدبي.ويؤخذ علي هذا الاختبار أنه أهمل الثروة اللغوية والاستماع.

وقام بريدجيمان وهارفي (Bridgeman&Harvey,1998) بإعداد اختبار للكفاءة اللغوية وهو اختيار من متعدد وصمم بهدف تقييم قدرة المستخدم اللغوي علي استخدام اللغة الإنجليزية في الحياة اليومية في الاستماع والقراءة .يتكون الاختبار من اختبارات فرعية لمهارات الاستماع ومهارات القراءة ولكنه أهمل الثروة اللغوية والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء.كما قام أحمد إبراهيم (١٩٩٩) بإعداد نموذج مقترح لمعيار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية بهدف الكشف عن نموذج لمعيار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية يستخدم مع خريجي برنامج اللغة العربية في المستوي الجامعي.وهو يتضمن ثلاثة أركان للغة هي:البلاغة-الأدب والنقد-قواعد اللغة.وثلاث مهارات لغوية هي:الاستماع والتحدث-القراءة-الكتابة.وثلاث قدرات تم تدعيمها هي:القدرة علي التفكير الناقد القدرة علي التفكير الابتكاري-القدرة الاستدلالية.وهذا النموذج شمل كل مكونات الكفاءة اللغوية.

وأعد اختبار الكفاءة اللغوية المقنن في معهد اللغة العربية في جامعة الملك سعود وهو يتكون من اختبار التراكيب والقواعد-اختبار المفردات-اختبار فهم المقروء-اختبار فهم المسموع(راشد الدويش ،٢٠٠١ :١٣٦).ولكنه أهمل التذوق والإملاء.كما أعد اختبار الـ (ToefL):وهو اختصار Test of English as Foreign Language ووضع هذا الاختبار في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتحديد كفاءة مستعملي هذه اللغة ،وتصدرها هيئة عالمية

للاختبارات في نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية وتقوم بتطويرها ومراجعتها كلما دعت الحاجة إلي ذلك ،ويتكون هذا الاختبار من ثلاث مهارات هي:فهم المسموع- التركيبات النحوية والكتابية-القراءة والمفردات(Phillips,2004:xi).ولكنه أهمل التذوق الأدبي.

من خلال العرض السابق للمقاييس التي هدفت إلي قياس الكفاءة اللغوية يمكن استخلاص ما يلي :

١-أن الكفاءة اللغوية لا يمكن قياسها بصورة مُباشرة، ولكن يمكن الاستدلال عليها من خلال مجموعة من الاختبارات يطلق عليها اختبارات الكفاءة اللغوية.وتهدف هذه الاختبارات إلي الوقوف علي مدي استطاعة الطالب في ضوء خبراته اللغوية المتراكمة القيام بأعمال يطلب منه أداؤها مستقبلاً.

٢-يؤخذ علي المقاييس السابقة أنها أهملت بعض جوانب الكفاءة اللغوية مثل مقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية للأجانب: إعداد محمد الشيخ (١٩٨٨) الذي أهمل التذوق الأدبي.واختبار الكفاءة اللغوية للصف الثالث الثانوي (عام- فني) إعداد مصطفي رسلان (١٩٩٨) الذي أهمل الثروة اللغوية والاستماع.واختبار الـ(ToefL) الذي أهمل التذوق الأدبي.ولكن الدراسة الحالية حاولت أن تضم أكبر عدد ممكن من اختبارات الكفاءة اللغوية وألا تهمل أي جانب من جوانب استخدام اللغة العربية لدي الطلاب لكي تكون أكثر دقة وفاعلية في الوقوف علي مستوي الطلاب الحقيقي في اللغة العربية مع الأخذ في الاعتبار التعريف الإجرائي للكفاءة اللغوية الذي تبنته الدراسة الحالية ومع مراعاة شمول بطارية الكفاءة اللغوية لجميع المقاييس المستخدمة في الحياة اليومية لذلك تكونت بطارية الكفاءة اللغوية من :

١-الثروة اللغوية.	٢- القراءة الناقدة.	٣- القواعد النحوية.
٤-التذوق الأدبي.	٥- الإملاء.	٦- الاستماع.

د- شرح مختصر لمكونات بطارية الكفاءة اللغوية المستخدمة في الدراسة الحالية :

١ - الثروة اللغوية :

تعرف المفردات اللغوية بأنها مجموعة أو قائمة من الكلمات مع شرح مختصر لمعانيها . وهي نوع اللغة الخاصة بشخص معين أو فئة معينة أو مهنة ما أو هي مجمل الكلمات التي تؤلف اللغة باعتبارها أصغر وحدة مستقلة ذات معني(حسن شحاتة وآخران،٢٠٠٣ :٢٨٧).

وعرفت الدراسة الحالية اختبار الثروة اللغوية إجرائياً بأنه عبارة عن قدرة الطالب علي تحديد معني الكلمات، وذلك كما يظهر من خلال استجابة الطالب علي اختبار الثروة اللغوية المستخدم في الدراسة الحالية.

ويلاحظ أن المادة الأولي للغة الكلام هي الأصوات . غير أن اللغة لا تتكون من أصوات منعزلة منفردة؛لأنها لا تؤدي وظيفتها إلا إذا ارتبط بعضها ببعض وفق نظام معين في مجموعات أو وحدات صوتية متجانسة متلائمة. وهذه المجموعات أو الوحدات الصوتية يطلق عليها الكلمات(أحمد المعتوق،١٩٩٦ :٤٥).

وهناك فرق بين الكلمة واللفظ ،فاللفظ هو مجموعة من الأصوات المنطوقة. فإذا ما ارتبطت هذه المجموعة من الأصوات بمعني محدد أصبحت كلمة،وبناءً علي ذلك فإن الكلمة أخص لأنها تعني اللفظ الدال علي معني(إبراهيم أنيس ، ١٩٩٧ :٣٨).

وهذا يعني أن الكلمة هي الوحدة اللغوية الأساسية التي تشارك مشاركة فعالة في تكوين معارف الإنسان وتجاربه وأفكاره وصوره الذهنية، كما أنها :"نقطة انطلاق الإبداع الكلامي".وتمتلك الكلمات طاقة كامنة وقدرة خاصة لا تمتلكها وسائل التعبير الأخري علي إحياء وبعث ما همد من الماضي(أحمد المعتوق،١٩٩٦ :٤٦).

ويلاحظ أنه قبل أن يدخل التلميذ المدرسة الابتدائية يكون قد اكتسب حصيلة لغوية عن أحد طريقين :استماعه إلي ما يقوله الآخرون ، وهي الكلمات التي يستطيع

فهمها عندما يستمع إليهم وهم يستعملونها.أوعن طريق ارتباطه بخبرات مباشرة في بيئته.وبعد أن يدخل التلميذ المدرسة يكتسب الحصيلة اللغوية عن طريق:الألفاظ المقروءة أو الألفاظ المكتوبة. والتلميذ في كل صف دراسي يكتسب مزيداً من معاني الألفاظ والتي تزيد بسرعة عاماً بعد عام، مع الاعتراف بأثر الفروق الفردية في هذا النمو ، وفي المرحلتين الإعدادية والثانوية تزيد تلك الحصيلة بصورة مؤكدة ؛ لأن خبرات المتعلم ونضجه في ازدياد(محمد مجاور،٢٠٠٠ : ١٣٠-١٣٢).

وتظل حصيلة الطفل من ألفاظ اللغة بمدلولاتها وبمستوياتها وأنواعها المختلفة تتنامي وتتسع كلما تطور في العمر وتوسع نطاق اتصاله واختلاطه بالآخرين من أفراد أسرته ثم من أقرانه وزملائه في اللعب ثم من رفقائه في الدراسة ومدرسيه ثم مما يقرأ (أحمد المعتوق،١٩٩٦ :٥٢).

كما أن طالب المرحلة الثانوية اجتماعي يميل إلي إثبات شخصيته في تعامله مع أسرته أو رفاقه . وهذا الاحتكاك وتلك الرغبة تجعل ثروته في ازدياد . ولا شك أن دراسته للغة وآدابها يعطيه فرصة أكبر لمعرفة الكثير من كلمات اللغة العربية وأساليبها(محمد مجاور،٢٠٠٠ :١٠٩).

كما أن الخبرات التي تتكون لدي الفرد عن طريق الارتباطات الشرطية بين الوحدات اللغوية والأشياء التي تشير إليها هذه الوحدات تحدد استجابات المعني بالنسبة إلي الفرد، بمعني أن تلك الاستجابات تتحدد تبعاً لتلك الخبرة التي تكونت لديه(نوال عطية،١٩٩٥ :١٦-١٧).

وهو ما أوضحه إبراهيم أنيس (١٩٩٧ :١١) أن الإنسان يكتسب ألفاظ اللغة ودلالاتها في تجارب كثيرة من تجارب الحياة معها تتشكل الدلالات، ثم تستقر علي حال عندها يتبني المرء لكل لفظ دلالة معينة هي جزء من عقله ومن نفسه.

٢ - القراءة الناقدة:

القـراءة نشـاط فكـري يمثـل وحـدة متكاملـة قابلـة للتطـور لارتباطهـا بـالتغيرات الاجتماعيـة الشـاملة والتي اقتضت أن يكـون للقـراءة أهميتهـا البالغـة في المجتمـع المعاصر. كمـا اقتضـت تغيير النظرة إليهـا تغييراً جوهريـاً علي اعتبـار أنهـا أصـبحت جـزءاً مـن النمـو العام للطلاب ترتبط به ارتباطاً وثيقاً(فهيم مصطفي، ٢٠٠٠ :٤٩).

وأمـا القـراءة الناقـدة فهـي "إعمـال الفكـر فيمـا يقـرأ والتفاعل معـه، مـع حـرص في تقبـل المعلومـات ومطابقتهـا مـع الخـبرات والمعـارف السـابقة"(عبـد الفتـاح عبـد الحميـد ،١٩٨٦ :١٥). وعرفهـا حسن شحـاتة (١٩٩٤ :٦٧) بأنهـا "عمليـة يقـوم فيهـا القـارئ بتحليـل مـا يقـرأ وإبداء الرأي فيه ومناقشته، والاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه".

وأشـار مصطفي موسـي (١٩٩٤ :١٢٨) إلـي أنهـا "قـدرة التلاميـذ علـي التمييـز بـين الأفكـار الرئيسـة والفرعيـة والتمييـز بـين الحقـائق والآراء . والتمييـز بـين الحجـج القويـة والحجج الضعيفة . والتمييز بين التفسير المنطقي وغير المنطقي".

وعرفتهـا الدراسـة الحاليـة إجرائيـاً بأنهـا نشـاط هـادف يقـوم بـه القـارئ مـن خـلال تفاعله الوجداني والعقلي مـع الموضـوع المقـروء ؛ بهـدف تـذكر جزئياتـه وفهـم معنـاه وتحليلـه وتفسيره وإعادة بنـائه وتقييمه ، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطالـب علـي اختبـار القراءة الناقدة المستخدم في الدراسة الحالية.

أهم المهارات التي تستهدف في القراءة في المرحلة الثانوية :

ذكر محمد عبد القـادر (د.ت : ١٢١-١٢٢) أن مـن أهـم المهـارات والقـدرات القرائيـة الملائمـة لطـلاب المرحلـة الثانويـة التعـرف السـليم علـي الألفـاظ وأشـكال الكلمـات وتفهـم معانيهـا ومابينهـا مـن علاقـات والـروابط التـي بـين الجمـل والتراكيـب والفقـرات والقـدرة علـي الاستقلال بالقراءة .وإدراك المعاني والأفكار إدراكا تـامـاً والوقـوف علـي ترابطهـا وتسلسلهـا وانسـجامهـا مـع القـدرة علـي ترتيبهـا متتابعـة متلاحقـة.والقـدرة علـي اسـتخلاص النتـائج

واستنتاج الحقائق والتعميمات من المقروء والتمكن من نقده نقداً يقوم علي التحليل والفهم العميق وإصدار الحكم الصحيح عليه وتمييز غثه من ثمينه لفظاً وأسلوباً ومعني وفكرة.والقدرة علي اختيار المادة والموضوعات الملائمة للقراءة وعلي استغلال المكتبة والرجوع إلي المراجع.والتمكن من تحديد هدف الكاتب وتتبع التعليمات والسرعة في القراءة الصامتة والجهرية. وتنمية الثروة اللغوية بكل مقوماتها ومظاهرها.والقدرة علي استخدام المعاجم ودوائر المعارف.

وأوضح عبد الفتاح السكري(١٩٨٦ :٢٤-٢٩) بعض المهارات الأساسية للقراءة مثل الاستعراض:وهو عبارة عن تغطية سريعة ومنظمة للمادة المراد قراءتها، وهو يتضمن قراءة المعالم الواضحة في المادة المعدة للقراءة مثل عنوان الموضوع، عناوين الفقرات، العناوين الفرعية، الملخص أو المقدمة، العبارات الأولي والأخيرة في كل فقرة.والمرور السريع علي المادة المقروءة :وهو استعراض بصورة أوسع ليس فقط لاكتشاف الأفكار الأساسية . ولكن لإضافة بعض التفاصيل، وهذه التفاصيل يمكن الوصول إليها عن طريق مفاتيح من الكلمات أو العبارات مثل :الكلمات التي تحتها خط، الجمل المرقمة، أو كلمات مثل أولا وثانياً ....فمثل هذه الكلمات تشير إلي التفاصيل التي يعرضها المؤلف.والتصفح:وهو تحديد معلومات معينة في مادة معينة بسرعة دون الحاجة إلي قراءة الصفحة بأكملها أو الموضوع كله، ويستعمل التصفح في قراءة فهارس الكتب ودليل التليفون والقاموس وكذلك في البحث عن كلمات معينة أو تاريخ أو أرقام أو عبارة محددة.

وذكرت بدرية الملا (١٩٨٧ :١٧-١٨) بعض المهارات القرائية مثل التعرف علي الكلمات الجديدة والقدرة علي استخدام الفهرس والقدرة علي استخدام قائمة المحتويات والقدرة علي استخدام المعاجم والقدرة علي استخدام بطاقات المكتبة والقدرة علي استخدام مؤشرات المادة المقروءة والقدرة علي السير في المادة المقروءة والقدرة علي فهم المادة بسرعة والقدرة علي تنظيم ما يقرأ وتشمل التلخيص وتنظيم الأفكار في وضعها

الصحيح والقدرة علي وضع تخطيط للموضوع المقروء والقدرة علي تذكر المادة المقروءة ومعرفة مصادر المادة المقروءة.

وترى ريما الجرف(٢٠٠١ :٧٣) أن عملية القراءة تتكون من مجموعة كبيرة من المهارات التي يستخدمها القارئ أثناء تعامله مع النص مثل التعرف علي الرموز المكتوبة والتقاط معاني المفردات والجمل وفهم التراكيب اللغوية المختلفة والتعرف علي طريقة تنظيم النص واستخدام معلوماته العامة ،وحتي يتمكن الطالب من فهم وتذكر المعلومات والأفكار الموجودة صراحة أو ضمناً في النص المقروء لابد أن يكون قادراً علي تطبيق تلك المهارات في عملية القراءة.

وفي ضوء ما سبق تبنت الدراسة الحالية المهارات القرائية الآتية والملائمة لطلاب المرحلة الثانوية وهي التعرف السليم علي الألفاظ وتفهم معانيها وما بينها من علاقات.وإدراك المعاني والأفكار إدراكا تاماً والوقوف علي ترابطها وتسلسلها وانسجامها مع القدرة علي ترتيبها متتابعة متلاحقة .والقدرة علي استخلاص النتائج واستنتاج الحقائق والتعميمات من المقروء والتمكن من نقده نقداً يقوم علي التحليل والفهم العميق وإصدار الحكم الصحيح عليه.والقدرة علي اختيار المادة والموضوعات الملائمة للقراءة وعلي استغلال المكتبة والرجوع إلي المراجع.والتمكن من تحديد هدف الكاتب وتتبع التعليمات والسرعة في القراءة الصامتة والجهرية.وتنمية الثروة اللغوية بكل مقوماتها ومظاهرها.والقدرة علي استخدام المعاجم ودوائر المعارف.

مهارات القراءة الناقدة :

القراءة الناقدة عملية كلية ذات مهارات فرعية يجب أن يتمكن منها الطلاب؛ إذ لا يمكن لشخص أن يولي اهتماماً لشيء يجهله ويجهل استخدامه.

ولقد استخلص حنفي البوهي (٢٠٠٢ : ٥٥-٥٦) من خلال الدراسات التي تناسب طلاب المرحلة الثانوية أن مهارات القراءة الناقدة التي تناسب هؤلاء الطلاب كثيرة منها

استنتاج المعاني الضمنية-التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة-استخلاص النتائج-المقارنة بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة بالنص-تقدير ما في الموضوع من منطقية في تسلسل الأفكار-التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية-القدرة علي تفسير الأفكار-القدرة علي تحديد النتائج السليمة-القدرة علي تحديد وسائل التأثير والإقناع-القدرة علي استنتاج هدف الكاتب-التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار-التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة-استنتاج دوافع الكاتب من وراء كتابة الموضوع الحكم علي صحة عنوان النص المقروء-الحكم علي الأدلة التي يستدل بها علي وجود مشكلة.

٣ -القواعد النحوية:

تمتاز اللغة العربية بأنها لغة الإعراب ، فأخر كلماتها تتحرك وفق الحالة التي تكون عليها في جملتها (فاعل - مفعول- صفة- ظرف........)والنحو هو القصد والطريق ، بمعني الوصول بالكلمة إلي قصد معين أو طريق نتبعه معها من أجل فهم معناها من خلال أحوال آخرها (زكريا إسماعيل،١٩٩١ :٢٠١).

والنحو هو مجموعه القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية(محمد ظافر ويوسف الحمادي،١٩٨٤ :٢٨١)كما يقصد بالنحو أنه العلم الذي يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل ويصنفها في مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصوصة متضافرة (إبراهيم عطا،١٩٨٦ :٦٥).

والنحو عبارة عن بلورة اللغة في قوانين عامة فهو يضع المعايير النظرية العامة للغة ولذلك فهو بطئ التغير ؛ لأن الأساسيات والضوابط والقواعد العامة ثابتة.وللنحو هدفان رئيسان هما:الهدف النظري:وهو يرمي إلي تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة.والهدف الوظيفي:وهو يرمي إلي مساعدة المتعلمين في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة(محمد مجاور،٢٠٠٠ : ٣٦٥-٣٦٨).ويستعمل مصطلح القواعد ويراد به أحد

أمرين :نظام كامن في عقل كل متكلم أصيل للغة ما، يتيح له فهم كل جمل لغته غير المحدودة عدداً وطولاً، وكذلك إنتاج جمل غير محدودة وتمييزها من الجمل غير الصحيحة في لغته(حسن شحاتة وآخران،٢٠٠٣ :٢٤٠).

وعرفتها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها مجموعه القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية، وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطالب علي اختبار القواعد النحوية المستخدم في الدراسة الحالية.

ويمكن تلخيص أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الثانوية كما يلي :تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للطلاب بما يساعدهم علي التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ- تعميق ثروتهم اللغوية عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية تنمي أذواقهم - تنمية قدرتهم على تنظيم معلوماتهم وكذلك نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها – تعويدهم دقة الملاحظة والموازنة والحكم وترقية ذوقهم الأدبي ؛ لأن دراسة القواعد النحوية تقوم علي تحليل الألفاظ والجمل والأساليب وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب(علي مدكور ٢٠٠٢ :٢٩٤-٢٩٥).

ولكي يتقن الطالب لغة الثقافة ويسيطر علي فنون اللغة الأربعة (القراءة والكتابة والتحدث والاستماع) والتي تعتبر مصادر المعرفة ونوافذ الثقافة وأبوابها يجب أن يكون مؤسساً في دراسة النحو ومدرباً تدريباً فعالاً في هذا المجال، ولكنه ليس في حاجة إلي أن يحفظ تلك القوانين العامة ولكنه في حاجة إلي أن يطبقها آلياً وتلقائياً (محمد مجاور،٢٠٠٠ :٣٧٣). لذلك نادي كثير من علماء التربية بضرورة اتباع أمثل الطرق وأحسنها وأكثرها حداثة لتدريسها بصورة سهلة ومشوقة للتلاميذ . ففي الوقت الذي تتعالي فيه الأصوات بصعوبة القواعد النحوية . نجد آخرين يقبلون علي تعلم هذه القواعد

وإتقانها لإحساسهم بلذة ومتعة فكرية في دراستها ، وهذا قد يرجع إلي الطريقة التي تناول بها المعلم درس القواعد(عبد المنعم عبد العال. د.ت :١٥٠-١٥١).

وهناك طريقتان أساسيتان لتشخيص حاجات المتعلمين إلي القواعد النحوية هما:استعمال الاختبارات التشخيصية التي توقف المعلمين علي أخطاء تلاميذهم في النحو بطريقة موضوعية-ملاحظة أحاديث التلاميذ وكتاباتهم وجمع الأخطاء القواعدية وتسجيلها ثم تحليلها بالمناقشة والدراسة والشرح والتفسير والتطبيق مع التلاميذ فردياً أو جماعياً .وإذا ما نظر إلي طالب المرحلة الثانوية فإنه قد اكتملت لديه القدرة علي التجريد والتعميم والاستنتاج والربط والتطبيق . ومن ثم لم تعد هنالك مشكلة في اختيار موضوعات من النحو له (محمد مجاور،٢٠٠٠ : ٣٦٩، ٣٧٦).

٤ -التذوق الأدبي:

عرفه عبد الفتاح البجة (٢٠٠١ : ١١٠-١١١)بأنه " سلوك يعبر به القارئ أو السامع عن فهمه للفكرة التي يرمي إليها النص،وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الخطة ومشاركته في الحياة التي تجري فيه، وتأثره بالصور البيانية التي يحتويها، وإحساسه بالواقع الموسيقي لألفاظه وتراكيبه وعباراته المبتكرة".كما عرفه حسن شحاتة وآخران(٢٠٠٣ :٩٧) بأنه قدرة المتعلم علي تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال ودقة المعاني وفهم التراكيب ودلالاتها وتحديد قيمة الصور البيانية، والتفطن إلي العبارات المبتكرة وتحليل أسلوب النص ونقد عناصر التجربة وإقداره علي إصدار الأحكام علي النص.

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه قدرة المتعلم علي تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال ودقة المعاني وفهم التراكيب ودلالاتها وتحديد قيمة الصور البيانية، والتفطن إلي العبارات المبتكرة وتحليل أسلوب النص ،وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطالب علي اختبار التذوق الأدبي المستخدم في الدراسة

الحالية.

والتذوق للجمال والإحساس به في صور الأداء الرائع من التعبير هدف أساسي لتدريس الأدب، والتذوق الأدبي أساسه الارتباط بالكاتب أو الشاعر والعيش معه والتفاعل مع إنتاجه ، ومن طبيعة الأدب دائماً أن يقدم للقارئ أكثر مما هو مسطر ومكتوب(محمد مجاور،٢٠٠٠ :٤١٦).

ولقد أشار أحمد المعتوق (١٩٩٦ :٦٦) إلي أنه لابد أن يرافق وجود المفردات اللغوية والقواعد النحوية ذوق فني صقيل وطبع صاف مهذب يتمكن معه صاحبه من تحقيق التلاؤم والانسجام التام بين الأفكار والانفعالات التي يريد نقلها للآخرين وبين القوالب اللفظية التي يوصلها بها ويختارها لها.

ولقد وضع محمد مجاور (٢٠٠٠ : ٤٣٨-٤٤٠) قائمة للحكم علي التذوق الأدبي لدي طلاب المرحلة الثانوية منها معرفة الحركة النفسية مثل الأسي - الحزن - المرح استخراج البيت أو الأبيات التي تتضمن الفكرة الرئيسة- القدرة علي اختيار أقرب الأبيات معني إلي بيت معين -إدراك الوحدة العضوية-القدرة علي تقسيم القصيدة إلي وحدات-القدرة علي فهم الصلة بين العنوان والأبيات والأفكار-القدرة علي إدراك ما في الأفكار من عمق وفهم للمعاني-تحديد مدي قدرة القصيدة علي نقل التجربة-القدرة علي إدراك المعاني التي توحي بها الصورة الشعرية-القدرة علي فهم مكونات الصور الشعرية ومدي قدرتها علي التعبير عن أفكار الشاعر ومدي نجاحها في رسم الشخصيات-القدرة علي فهم المفارقات بين الصور الشعرية والتناقض بين الأفكار-القدرة علي إدراك أهمية كلمة بعينها-القدرة علي إدراك التقارب بين الكلمة والجو النفسي-القدرة علي إدراك الفرق بين البيت المباشر والتعبير بالصور الإيجابية-القدرة علي فهم التعبيرات الصريحة والمجازية-القدرة علي إدراك وضع القصيدة من تراثنا الأدبي.

ولقد توصلت دراسة سلوي شاهين (١٩٩٩، ملحق ٣ : ٨) إلي قائمة بمهارات

التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي -وذلك بعد عرضها علي مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات المناسبة عليها- وتحتوي هذه القائمة علي المعاني والأفكار وتتضمن تحديد الفكرة الرئيسة من النص الأدبي-تحديد عنصر الابتكار في المعاني-تحديد الغرض الأدبي للنص-استخراج القيم الشائعة في النص الأدبي-إدراك أثر البيئة في النص-تحديد أقرب الأبيات معني إلي بيت معين من نص آخر-إدراك الوحدة العضوية الموجودة في النص. والعاطفة وتتضمن تحديد نوع العاطفة التي سيطرت علي الشاعر وظهرت في النص-تحديد مدي التناسب بين الكلمة والجو النفسي في النص.وكذلك الكلمة وتتضمن تحديد قدرة الكلمة علي الإيحاء-الإحساس بالتناغم الموسيقي بين الألفاظ في النص-مدي ملاءمة الكلمة للموضوع. والصور البلاغية والمحسنات البديعية وتتضمن تمييز نوع الصورة البلاغية وتحديد المعاني التي توحي بها-استخراج المحسنات البديعية وقيمتها الفنية.والأسلوب ويتضمن التمييز بين الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي-تحديد السمات الفنية للأسلوب.

٥ -الإملاء :

هي الأداة الرئيسة لنقل الفكرة من الكاتب إلي القارئ نقلاً سليماً ، بحيث إذا صاغها الكاتب صياغة لغوية سليمة، وراعي فيها جانبي التركيب والأسلوب، ثم كتبها بالطريقة التي اتفق عليها أبناء اللغة لكان نقل هذه الفكرة نقلاً أميناً وشاملاً(إبراهيم عطا،١٩٨٦ :١٩١).

وهي طريقة لرسم الكلمات،وهو تصوير اللفظ بحروف هجائه التي ينطق بها(حلمي عبد الهادي،١٩٩٧ :٥).وهي "فن رسم الكلمات في العربية، عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولي؛ وذلك علي وفق قواعد مرعية وضعها علماء اللغة"(عبد الفتاح البجة،٢٠٠١ : ١٨٤).

وهي القدرة علي رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة (أحمد

اللقاني وعلي الجمل،٢٠٠٣ :١٣).

وعرفتها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها القدرة علي رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطالب علي اختبار الإملاء المستخدم في الدراسة الحالية.

والهجاء والإملاء وسيلة لصحة الكتابة وليسا غاية تقصد لذاتها ، وخير وسيلة للتقوية في الكتابة الإملائية هي القراءة الكثيرة في الكتب، حتي يقف التلاميذ بأنفسهم علي الرسم الصحيح للكلمات، وكلما كثرت قراءة التلميذ قل خطؤه بالتدريج حتي يندر (عبد المنعم عبد العال، د.ت :١٣٧).

ويتوقف الوصول إلي المعني المراد علي صحة الرسم ، ولهذا لا بد أن تكون طريقة رسم الألفاظ سليمة وحسب القواعد الإملائية التي تعد مقياساً لمعرفة مستوي الكاتب؛ وذلك لأن الخطأ في الكتابة عيب يسبب صعوبة في القراءة يتبعه عدم فهم للمعني المقصود(حلمي عبد الهادي،١٩٩٧ :٥).

ويرتبط الإملاء بالقراءة من حيث إن القارئ – صمتاً أم جهراً – يقف علي الأشكال السليمة للحروف والكلمات والجمل فيتعلمها عن طريق المحاكاة ، وقد يعدل من كتابته إذا لاحظ – عن طريق القراءة- أن هناك خطأ يمارسه، كما ترتبط بالقراءة من حيث فهم الفكرة إذا كانت مكتوبة كتابة مضبوطة(إبراهيم عطا،١٩٨٦ :١٩٢).

ولو فهم التلميذ أن الخطأ في الرسم الإملائي يسبب صعوبة وخطأ في قراءة المكتوب وعدم فهمه، لأقبل علي درس الإملاء بشغف وميل حباً في أن يقرأ غيره أفكاره دون عسر في فهمها(عبد المنعم عبد العال، د.ت :١٣٧).

كما أن ربط التهجي بالإملاء أمر مهم، حيث يصل المتعلم عن طريق هذا الربط إلي إدراك وجوه الإتقان والاختلاف بينهما بشأن الكلمة المكتوبة. فإذا كان المألوف ربط

النطق بالكتابة، فإن هناك بعض الكلمات التي تخرج عن هذا المألوف مثل :طه أولئك.....،وهنا يؤدي التهجي مهمته عن طريق حفظ حروف هذه الكلمات وأمثالها بغض النظر عن كتابتها(إبراهيم عطا،١٩٨٦ :١٩٣).

ويقسم التربويون الإملاء إلي :منقول ومنظور واختباري، وهذا تقسيم طبيعي فالطفل لا يستطيع كتابة الإملاء المنظور، قبل أن يدرب علي محاكاة رسم الكلمات بالنقل من السبورة أو غيرها ، ولن يجيد الإملاء الاختياري إلا إذا درب علي الإملاء المنظور، وقد روعي في هذا التقسيم التدرج حيث الانتقال من السهل إلي الصعب(عبد المنعم عبد العال د.ت :١٣٩).

وهناك مشكلات مهمة لاحظها المربون منها كثرة الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ ،ولقد أصبحت هذه المشكلة ظاهرة منتشرة ليس فقط في كتابات تلميذ المرحلة الابتدائية بل تعداها إلي كتابات تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية ، مما استدعي الوقوف علي هذه الظاهرة والكشف عن مظاهرها وأسبابها وطرق علاجها(زكريا إسماعيل،١٩٩١ : ١٦٥).وهناك سببان رئيسان في الخطأ الإملائي هما:خطأ ناتج عن خطأ في التهجي أو الاستقبال، فيقدم حرف علي آخر أو يستبدل حرف بآخر، وهذا يعالج عن طريق المران وحسن الاستماع-خطأ ناتج عن جهل في قواعد الإملاء، وهذا يعالج عن طريق التدريب علي قواعد الإملاء والتطبيق عليها(حلمي عبد الهادي،١٩٩٧ :٦).

٦ -الاستماع :

هو مهارة معقدة وهو أكثر تعقيداً من القراءة، فالقارئ قد يستعين في فهمه للمادة المقروءة بالصورة أو الرسم، وقد يعاود قراءة الجملة أو الفقرة التي استعصت عليه حتي يحقق غرضه من القراءة، أما في الاستماع فإن علي المستمع أن يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقاً للفهم والتحليل والتفسير والنقد وهذه عمليات معقدة لا تتيسر إلا لمن أوتي حظاً وافراً من التعليم والتدريب علي مهارة الاستماع(علي مدكور،٢٠٠٢ :٦٣).

النطق بالكتابة، فإن هناك بعض الكلمات التي تخرج عن هذا المألوف مثل :طه أولئك.....،وهنا يؤدي التهجي مهمته عن طريق حفظ حروف هذه الكلمات وأمثالها بغض النظر عن كتابتها(إبراهيم عطا،١٩٨٦ :١٩٣).

ويقسم التربويون الإملاء إلي :منقول ومنظور واختباري، وهذا تقسيم طبيعي فالطفل لا يستطيع كتابة الإملاء المنظور، قبل أن يدرب علي محاكاة رسم الكلمات بالنقل من السبورة أو غيرها ، ولن يجيد الإملاء الاختياري إلا إذا درب علي الإملاء المنظور، وقد روعي في هذا التقسيم التدرج حيث الانتقال من السهل إلي الصعب(عبد المنعم عبد العال د.ت :١٣٩).

وهناك مشكلات مهمة لاحظها المربون منها كثرة الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ .ولقد أصبحت هذه المشكلة ظاهرة منتشرة ليس فقط في كتابات تلميذ المرحلة الابتدائية بلْ تعداها إلي كتابات تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية ، مما استدعي الوقوف علي هذه الظاهرة والكشف عن مظاهرها وأسبابها وطرق علاجها(زكريا إسماعيل،١٩٩١ : ١٦٥).وهناك سببان رئيسان في الخطأ الإملائي هما:خطأ ناتج عن خطأ في التهجي أو الاستقبال، فيقدم حرف علي آخر أو يستبدل حرف بآخر، وهذا يعالج عن طريق المران وحسن الاستماع-خطأ ناتج عن جهل في قواعد الإملاء، وهذا يعالج عن طريق التدريب علي قواعد الإملاء والتطبيق عليها(حلمي عبد الهادي،١٩٩٧ :٦).

٦ -الاستماع :

هو مهارة معقدة وهو أكثر تعقيداً من القراءة. فالقارئ قد يستعين في فهمه للمادة المقروءة بالصورة أو الرسم، وقد يعاود قراءة الجملة أو الفقرة التي استعصت عليه حتي يحقق غرضه من القراءة. أما في الاستماع فإن علي المستمع أن يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقاً للفهم والتحليل والتفسير والنقد وهذه عمليات معقدة لا تتيسر إلا لمن أوتي حظاً وافراً من التعليم والتدريب علي مهارة الاستماع(علي مدكور،٢٠٠٢ :٦٣).

ويقصد بالاستماع تمرين التلاميذ علي الانتباه، وحسن الإصغاء،والإحاطة بمعني ما يسمع، وهو يعد وسيلة رئيسة للمتعلم، حيث يمارس الاستماع في أغلب الجوانب التعليمية فهو في الفصل مستمع، وفي الإذاعة المدرسية، وفي الأنشطة المدرسية وفي دور العبادة،وفي شتي المواقف الاجتماعية التي يكون المتعلم طرفاً فيها(إبراهيم عطا،١٩٨٦: ٨٠، ٨٢).

وهو عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين هو اكتساب المعرفة حيث تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود . وتحلل فيها الأصوات إلي ظاهرها المنطوق وباطنها المعنوي، وتشتق معانيها من خلال ما لدي الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه التحدث(حسني عصر،١٩٩٩ج ١٢٣).

وعرفته الدراسة الحالية إجرائياً بأنه أداة الطالب في استقبال الأفكار واكتساب المعرفة ،وذلك كما يظهر من خلال استجابات الطالب علي اختبار الاستماع المستخدم في الدراسة الحالية.

وحول العلاقة بين الاستماع وغيره من فنون اللغة أجريت دراسات عديدة حول الأوزان النسبية لكل فن من فنون اللغة لدي مجموعة من أفراد المجتمع، وأسفرت عن عدة ملاحظات منها:يستهلك الأفراد وقتهم في الاستماع بنسبة تصل إلي ٤٥٪ من هذا الوقت يستهلكون في التحدث وقتاً بنسبة ٣٠٪-يستهلكون في القراءة وقتاً بنسبة ١٦٪-يستهلكون في الكتابة وقتاً بنسبة ٩٪ (علي مدكور،٢٠٠٢ :٥٧).ويلاحظ من هذه النتائج أن مقدار الوقت المستهلك في الاستماع وحده يساوي مجموع الوقت المستهلك في التحدث والقراءة معاً-يمثل الاستماع العمل الرئيس في كل مناشط الحياة وبخاصة التعلم المقصود وبعده التحدث ثم القراءة بنوعيها ثم تجئ الكتابة.ومن ثم يتضح أن اللغة الحق استقبال وليست إرسالاً ، وأن أهم عمليات استقبال اللغة هو الاستماع(حسني عصر،١٩٩٩ج :١٢٤-١٢٥).

وهناك مقدمات للاستماع(افتراضات-مسلمات) منها أن الاستماع عملية معقدة

مركبة ذات مستويات متدرجة تبدأ من مجرد الإدراك الحاسي إلي الإدراك الذهني الواعي المقصود-الاستماع عمل عقلي مقصود فيه كل عمليات التفكير (التحليل) والعقل (التركيب ولا ينفصل عن بقية فنون اللغة فهو مؤسسها-التواصل عبر الاستماع والتحدث يتم علي أساس خلفية مشتركة من الخبرات التي يستدعيها المتحدث ويستثيرها لدي المستمع، وهنا تكون كفاية التواصل وتمام اتصاله-مع أن الخبرة (المواقف-والسياقات)مشتركة في التواصل : فالمعاني المستقاة منها ليست متطابقة كل التطابق بين المرسلين والمستقبلين وإنما ثم تفرد في طبيعة تلك المعاني المستقاة من خبرة مشتركة ، وهذا التفرد يدل علي تفرد في الذات الإنسانية التي ليست نسخاً مكررة طبق الأصل، ومن هنا تتفاوت مستويات الفهم ومستويات التحدث ومستويات القراءة في شكليها ثم مستويات الكتابة، وفي كل تلك المستويات لا بد من تمايز وتفرد هو ما يقال له : الأسلوب(حسني عصر،١٩٩٩ ج:١٣٠-١٣١)

ولقد أشار إبراهيم عطا(١٩٨٦ : ٨٨-٨٩) إلي وجود تقسيمات عديدة للاستماع وهذه التقسيمات تختلف باختلاف الهدف من الاستماع.فهناك استماع لحل المشكلة واستماع للدرس.واستماع لتمضية أوقات الفراغ واستماع خاطف.كما صنفت إلي الاستماع التحصيلي والاستماع من أجل المتعة والتقدير والاستماع الناقد.

ويوجد نوعان للاستماع هما:الاستماع لجلب المعلومات والاستماع الناقد،ومن مهارات الاستماع لجلب المعلومات العناية بالتحدث في كل مستويات الحديث :السهلة والمتوسطة والمعقدة، وهنا لا بد من التركيز العقلي المتبادل بين كل من المستمع والمتحدث وخصوصاً من المستمع علي مضمون التحدث بغض النظر عن الطريقة؛ بمعني أن يكون هنا مستويان: أحدهما استماع مركز، وآخر هامشي أو ثانوي.

وتوقع أفكار المتحدث وتوجد هذه المهارة بالمداومة علي التركيز الذهني من المستمع علي المتحدث والانخراط في الموضوع المتحدث عنه، وهذا يحدث من خلال المعرفة السابقة المشتركة-الاهتمام بالموضوع المتحدث فيه-التركيز الذهني مع المتحدث.

واتباع التعليمات المعطاة في سياق التحدث وهنا تتفاوت أعماق تلك التعليمات بتفاوت الصفوف الدراسية، ومستويات نضج المستمعين بدءاً من سنوات الحضانة حتي ختام المرحلة الثانوية حيث التدرج فيها من البسيط إلي المعقد.واستدعاء أكثر التفاصيل المستمع إليها أهمية ؛لأنه ليس كل ما يقال مهماً ، وإنما التركيز دوماً يكون علي المهم والأكثر أهمية.وتلخيص المسموع شفهياً كله وهذا العمل ختامي حيث يتحول المستمع إلي متحدث وذلك لكي يظهر مدي وعي المستمع بمضمون الرسالة جملة وتفصيلاً . وكذلك تشوهات المضمون ، ونوع الإضافات التي أضافها المستمع أو مدي الالتزام الحرفي بالموضوع الذي استمع إليه(حسني عصر،١٩٩٩ ج: ١٣٣-١٣٦).

أما النوع الثاني من أنواع الاستماع فهو الاستماع الناقد حيث إن النقد عمل يقوم علي معطيات إما محسة أو عقلية أو كليهما معاً. والنقد عمل ذهني في أقصي مقاصده فيه نوعان من السلوك أولهما (التحليل والتفكير) والآخر (التركيب والعقل والتجميع)، أي أن النقد عمليات تحليل هي تحديد الخطة التي يقوم عليها تنظيم الحديث-اكتشاف أفكار الحديث-تحديد الأمثلة التي توضح فيها الأفكار-الربط بين المسموع والخبرات الشخصية للمستمع- استخدام سياق الحديث في اكتشاف المعاني الجديدة-التمييز بين ما هو حقائق وما هو آراء وما هو معتقدات في المسموع(حسني عصر،١٩٩٩ ج: ١٣٦-١٤٠).

هـ - الفروق بين الجنسين في الكفاءة اللغوية :

ذكر فتحي الزيات (١٩٩٥ :٥١-٥٤) أن دراسات كل من ماكوبي وجاكلين (Maccoby&Jacklin,1974) وبلوك (Block,1976) أشارت إلي أن الفروق بين الذكور والإناث التي تأكدت من خلال مراجعة نتائج ما يقرب من ١٦٠٠ دراسة أن البنات أكثر تفوقاً عن البنين في القدرات اللفظية مثل القراءة ، معاني المفردات (الكلمات) ، الفهم القرائي، التهجي ، الفهم اللغوي ، الطلاقة التعبيرية.

وأوضح أحمد عمر (١٩٩٦ :١٥٠-١٥٤) أن كثيراً من الدارسين قد أثبتوا تفوق

الإناث علي الذكور لغوياً ، وأنهن يتفوقن عليهم في الصحة اللغوية ،وفي السيطرة علي القواعد الخاصة بالاستعمال الصحيح للغة فقد كان يسبرسن من اللغويين الذين مالوا إلي هذا الرأي في وقت مبكر إذ سجل ملاحظته أن الإناث يتكلمن قبل الذكور وأسرع منهم وأشار بعض الدارسين أن مرحلة النضج اللغوي تتأخر عند الذكور بنحو ستة أشهر عن الإناث ، وأن الذكور أبطأ في ممارسة القراءة من الإناث.

ولقد أشار فوزي جبل (٢٠٠١ : ١٦٨.) أن الدراسات والبحوث السابقة قد أثبتت تفوق الإناث علي الذكور في القدرة اللفظية مثل فهم المواد اللفظية كأن يتمكن الفرد من إدراك معني الألفاظ وما بينها من علاقات، والتعبير اللغوي أي القدرة علي استحضار الألفاظ المناسبة والأفكار والمعاني والتعبير عنها ، والسهولة والطلاقة في التعبير أي استخدام الألفاظ بسهولة ويسر.

كما أشار علاء الجبالي (٢٠٠٣ : ١٤٦) إلي أن معظم الدراسات التي ترصد الفروق بين الجنسين في اللغة أشارت إلي أن لغة الإناث تفوق لغة الذكور نوعاً وكماً حتي سن السادسة من العمر فمثلاً البنات حصيلتهن اللغوية (الثروة اللغوية) أكبر من نظرائهن من الذكور بصفة عامة، غير أن هذه الفروق بينهما لا ترقي إلي مستوي الفروق ذات الدلالة الإحصائية بحيث تؤكد تفوق الإناث علي الذكور في اللغة بصفة عامة، بينما تؤكد دراسات أخري أن الإناث أكثر دقة من الذكور في تعلم اللغة مثل تعلم أسماء الألوان والصفات وأعضاء الجسم وكذلك الأسماء التي تدل علي أشياء ومعاني مجردة مثل أسماء المصادر وأسماء الذات وظروف الزمان.

وذكر ميخائيل أسعد (٢٠٠٦) أن الدراسات السابقة أشارت إلي أن الإناث أقدر علي أداء المهمات اللفظية من الذكور وأن تفوق الإناث علي الذكور في اللغة تفوق واضح. واستمر هذا التفوق مدي الحياة حيث أظهرت الإناث تفوقاً مستمراً في القراءة والألفاظ المتشابهة والمتضادة وتكوين الجمل وإعادة ترتيبها.

ولقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلي تفوق الإناث علي الذكور في الكفاءة اللغوية أو بعض مكوناتها مثل دراسة مارش وآخرين (Marsh &et al.,1985) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القراءة لصالح الإناث.وتوصلت دراسة كل من جابر عبد الحميد وآخرين (١٩٨٠) وحمدان نصر (١٩٨١) إلي تفوق الإناث علي الذكور في الأداء النحوي.

بينما توصلت دراسة كل من غسان يادي (١٩٨٢) ودانيل وسبرات (Daniel&Spratte,1987) وفاتن مصطفي (١٩٨٨) وسنية عبد الباسط (١٩٩٥) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في القراءة.

كما توصلت دراسة حمزة أبو النصر (١٩٩١) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كل من استخدام القواعد النحوية وصحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي.وأسفرت دراسة سمير أحمد (١٩٩٩) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكتابة. كذلك أسفرت دراسة كل من أحمد رشوان (١٩٨٣) وعطاء بحيري (١٩٨٨) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في المرحلة الثانوية في سرعة وفهم القراءة الصامتة .

وتوصلت دراسة فتحي حسانين (١٩٨٧) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اختبار السرعة والفهم في القراءة الصامتة البعدي في المرحلة الابتدائية كما توصلت دراسة جمال شهاب(٢٠٠٢) إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اختبار السرعة والفهم في القراءة الصامتة البعدي في المرحلة الجامعية.

وأسفرت دراسة كل من حسن شحاتة وفيوليت إبراهيم(١٩٩٢) ومصطفي رسلان (١٩٩٨) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الكفاءة اللغوية.

سابعاً: الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وعلاقته بالكفاءة اللغوية:

تعد مهارات ما وراء المعرفة من العوامل المؤثرة في الكفاءة اللغوية لدي الطلاب؛ لأن لها أهمية كبيرة في الانتقال بالطلاب من مستوي التعلم الكمي إلي مستوي التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد وتأهيل الطالب باعتباره محور العملية التعليمية ،والذي يشير أيضاً إلي أهمية التهيئة الذهنية وتطوير التفكير وضرورة تزويد الطالب بالأدوات والوسائل التي تجعله أقدر علي التعامل بفاعلية مع المعلومات في مصادرها المختلفة ،سعياً إلي تحقيق مستوي أفضل من الاستيعاب لهذه المعلومات وتمثلها ،وكيفية توظيفها في مواقف التعلم المختلفة(حمدان نصر وعقلة الصمادي ،١٩٩٥ :١٠٠).

ويري توماس وآن (Thomas&Anne,1993) أن استخدام معارف "ما وراء المعرفة": التقريرية والإجرائية والشرطية تحسن مهارات الاستماع والاستيعاب القرائي وتدوين الملاحظات.

وأشارت دراسة ستوتش(Stouch,1993) إلي أن تعلم كيف نتعلم يشمل المعرفة عن التعلم والمعرفة عن أسلوب التعلم وأيضاً المعرفة بمهارات التعلم الكفء. ولقد أوضحت الدراسة أن ما وراء المعرفة مهمة جداً ويمكن أن تدمج في مشروعات مستقلة للراشدين أو من خلال التعلم التعاوني.وأوضحت دراسة بيرس ومايرز(Paris&Myers,1981) أن القراء الأكفاء يعرفون أكثر عن استراتيجيات القراءة وهم أفضل في تذكر المعلومات من القراء الضعاف.

ولقد أوضح ويد (Wade,1990:443) أن الفهم الجيد (الكفء) يعتمد علي الوعي بالأغراض المختلفة للقراءة والمعرفة بالمهمة والمراقبة الذاتية للفهم وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة عند الإحساس بالفشل في الفهم ،أما القراء غير الجيدين (غير الأكفاء) فلا يدركون متي يكون النص قابلاً للفهم ،وهم لا يعرفون أهمية فحص فهمهم والتنقيب عن هذا الفهم ،كما أن نقص الاستراتيجيات لديهم يؤدي إلي الفشل في الفهم

وكذلك الفشل في الخروج من النص بنتائج مهمة. وهو ما أوضحته بحوث هاري دانيالHarry Daniel أن القراء المتازين هم الذين يستخدمون المناقشة العميقة في بناء المعني في القراءة إنما هم -في الحقيقة- موجهون ذاتياً ومدفوعون ذاتياً في تعميق فهمهم لما يقرأون بالسؤال والمراجعة والتنقيح وإعادة القراءة ، وهذا من شأنه أن يزيد الفهم في القراءة(فتحي يونس،٢٠٠١ :١).

وهو ما أوضحه أيضاً ليفينجستون (Livingston,2003) أن ما وراء المعرفة تؤثر تأثيراً قوياً وناقداً في التعلم الناجح (الكفء) ؛لأنها مهمة جداً لكل من الطالب والمعلم .وهي موجودة لدي الأفراد ذوي قدرات التفكير الأعلي حيث إنهم يتميزون بقدرات أعلي فيما وراء المعرفة. وأشار كوستا (١٩٩٨ :١٦٨) إلي أن الطلاب ذوو الكفاءة يقومون بالتأمل في عمليات التعلم وتنظيمها برغم أنهم لا يعون لماذا؟ولا كيف يساعدهم ذلك في التعلم؟ أما الطلاب الأقل كفاءة فهم لا ينتبهون لهذه العمليات ولا يدركون قيمتها ،وتقوم ما وراء المعرفة بدور إيجابي في جمع المعلومات لدي الطلاب ذوي الكفاءة وتنظيم هذه المعلومات وتكاملها ومتابعتها وتقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم.

لذلك فهناك بعض القراء الجيدين ذوي الكفاءة والذين يتعاملون بذكاء مع النص ويستطيعون استخلاص النتائج من النص بسهولة ، والسبب في ذلك أنهم يفهمون كيف يوظفون الاستراتيجيات بصورة فعالة. بينما هناك بعض القراء الكسالي وغير المنتبهين أثناء القراءة وهم عادة لا يقرأون أي شيء صعب سواءً كانت نصوصاً أو مواد بحثية ومثل هؤلاء الطلاب لا يتعلمون استخدام الاستراتيجيات القرائية المتنوعة. وإن الطلاب الأكفاء يتعلمون كيف يقرأون بفعالية ويتذكرون ما يقرأون ، والقارئ يحتاج لأن يتعلم أن يذهب في عمق النص وأن يحتفظ بما يقرأ وأن ينهي المهمة بنجاح وأن يلخص وأن يربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة لديه(Kathleen King,2005)

والواقع أن السلوك الذي يهدف إلي البحث والتمحيص والاستكشاف والتفكير

والانتباه والإدراك يعتبر من ناحية المتعلم أساساً لتحقيق الكفاءة أو ما تعرف أيضاً بالجدارة أو الأهلية لدي المتعلم(عبد المجيد منصور وآخرون ،٢٠٠١ :١٩٤).

فلقد أسفرت دراسة فيرهوفين(Verhoeven,1989) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المراقبة الذاتية والكفاءة اللغوية .كما أسفرت دراسة بريسلي وجاتالا (Pressley&Ghtala,1990) عن أن الطلاب الذين حققوا المستويات العليا من الوعي باستراتيجيات القراءة لأغراض الفهم كانوا أفضل في القراءة من أقرانهم الذين حققوا مستويات متوسطة ومستويات دنيا من الوعي باستراتيجيات القراءة.

ويري بيرس ونيومان(Paris&Newman,1990:94)أن نظريات الطلاب حول استراتيجيات التعلم الأكاديمية توحي بأن هناك زيادة ملحوظة في فهمهم للجوانب الإجرائية والتقريرية والشرطية للاستراتيجيات ،إذ أن فهم تلك الخصائص لاستراتيجية تعلمهم تدفعهم لاستخدامها بشكل مستقل ،بالإضافة إلي اكتسابهم الاستراتيجيات الإيجابية من أجل التحكم في الانتباه والتعلم والذاكرة والفهم.

ولقد أوضح زيمرمان (Zimmerman,1990:193) أن مهارات ما وراء المعرفة مفيدة جداً في تنمية المهارات اللغوية (القراءة-الكتابة- التحدث-الاستماع) حيث تساعد علي جعل الطالب قادراً علي دمج المعلومات التقريرية مع المعلومات الموقفية (التنظيم الذاتي) بما يمكنه من التخطيط وممارسة التحكم في سلوكه.وبالرغم من هذه الأهمية إلا أن دراسة بابيتي وآخرين (Papetti&et al.,1992) أشارت إلي أن القراء الضعاف (غير الأكفاء) يعانون من ضعف عام في معارف ما وراء المعرفة. كما أشارت دراسة تيري (Terry,1997) إلي أن القراء المبتدئين يحتاجون إلي الوعي الذاتي والتقويم الذاتي لقدراتهم القرائية ، لكي يتعلموا تعرف الكلمات واكتساب المعاني من النص المقروء، كما أن القراء المهرة قد يحتاجون أيضاً إلي معرفة ذلك.

لكن توصلت دراسة كل من بيكر وبراون (Baker&Brown,1984) وبومان وآخرين

(Baumann&et al.,1993) وبيرس وآخرين (Paris&et al.,1994) وكوكان وبيك (Kucan&Beck,1996) إلي أن الفهم واستثارة القدرة علي الفهم تتمايز وتتباين بين القراء الجيدين (الأكفاء) وغير الجيدين ،وأن فعالية القراء الجيدين تستخدم تبايناً أعلي في استثارة الفهم وضبط إجراءات الاستراتيجيات وتوظيفها بصورة أكثر كفاءة من القراء غير الجيدين.

وأشارت دراسة أوشي وأوشي(O'Shea&O'Shea,1994) إلي أن الوعي بالغرض من القراءة وتوظيف استراتيجية التنظيم الذاتي مثل (وضع خط تحت الكلمات المفتاحية أو الجمل المهمة في النص) له علاقة ارتباطية موجبة بالفهم القرائي.كذلك أشارت دراسة فونج وجو (Foong&Goh,1997) إلي أن تكرار الاستراتيجيات المستخدمة لدي الطلاب ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة يتأثر بكل من الكفاءة اللغوية لدي الطلاب والجنس.

وأسفرت دراسة جو (Goh,1999) عن أن معارف ما وراء المعرفة من العوامل القوية المؤثرة في الاستماع لدي المتعلمين ذوي القدرة المختلفة.كما توصلت دراسة سيو (Seo,2002) إلي تسع عشرة استراتيجية ترتبط بكفاءة المتعلمين في الاستماع أمكن تصنيفها في ثلاث فئات هي: استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات أخري.

لذلك أشارت دراسة أوتيل وبولارد (Otuel&Bullard,1993:50) إلي أنه ينبغي تدريب الطلاب علي أساليب التخطيط وإدارة المعلومات والتقويم وذلك من خلال وضعهم في مواقف طبيعية تستدعي قيامهم بنشاطات وعمليات تفكير تنمي لديهم الوعي والقدرة علي استخدام أساليب التعلم والضبط والتقويم الذاتي.

وهو ما أوضحته دراسة إليزابيث(Elizabeth,1997) أن ما وراء المعرفة تعد مدخلاً تدريسياً يحسن التحصيل القرائي لدي الطلاب وذلك عن طريق تدريس هذا المدخل من أجل التفكير في القراءة وهو يجعل الطلاب أكثر وعياً بالنص .كما أشارت الدراسة إلي أن

استخدام مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة سيؤدي إلي الوعي بدرجة كبيرة بالنص ومعناه.وقد يتضح ذلك من خلال استخدام أسلوب تحليل المسار في الدراسة الحالية.

يتضح مما سبق ما يلي :

- أن القدرة علي إنتاج اللغة وفهمها تسمي الكفاءة اللغوية ،وهذه الكفاءة طبع عليها الإنسان منذ طفولته ،وهي مقدرة تجسد العملية التي يقوم بها متكلم اللغة بهدف صياغة الجمل ،وذلك طبقاً لتنظيم القواعد الضمنية التي يمتلكها .
- يمكن قياس الكفاءة اللغوية لدي الطلاب من خلال مجموعة من الاختبارات يطلق عليها اختبارات الكفاءة Proficiency Tests ،وفي الدراسة الحالية تكونت بطارية الكفاءة اللغوية من:اختبار الثروة اللغوية –اختبار القراءة الناقدة-اختبار القواعد النحوية-اختبار التذوق الأدبي-اختبار الإملاء-اختبار الاستماع.
- تؤدي ما وراء المعرفة دوراً مهماً لدي الطلاب في جمع المعلومات وتنظيمها وإحداث تكامل وتناسق بينها ومتابعتها وتقييمها.كما أن القراء الجيدين يفهمون كيف يوظفون استراتيجيات ما وراء المعرفة بصورة فعالة.
- أن الطلاب الأكفاء يتعلمون كيف يقرؤون بفعالية أي ماذا يقرؤون؟ولماذا يقرؤون؟ ومتي يقرؤون ؟ وهل يستمرون في القراءة أم يتوقفون؟وهل يغيرون طرق قراءتهم أم لا؟ . وهذا يعني أن القراء الجيدين يوجهون إلي أنفسهم أسئلة تساعدهم علي فهم النص أفضل من غيرهم؛ وهذا لأنهم يمتلكون مدي واسعاً من مهارات ما وراء المعرفة تساعدهم علي فهم النص فهماً جيداً.
- أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تؤثر تأثيراً إيجابياً علي الكفاءة اللغوية لدي الطلاب وذلك إذا كان لدي هؤلاء الطلاب درجة مرتفعة في هذه المهارات أي يمتلكون وعياً مرتفعاً بالمهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال

القـراءة المتمثلـة في القسـم الأول مـن المقيـاس (التنبـؤ- التخطـيط١ - الضـبط التقـويم١) كمـا أنهـم يمتلكـون وعيـاً مرتفعـاً بمهـارات مـا وراء المعرفـة في مجـال القـراءة المتمثلـة في القسـم الثـاني مـن المقيـاس (التقـويم الـذاتي للمعرفـة ويضـم المعرفـة التقريريـة والمعرفـة الإجرائيـة والمعرفـة الشـرطية،وكذلك الإدارة الذاتيـة للمعرفـة وتضـم التخطيط٢-إدارة المعلومـات-المراقبـة الذاتيـة-تعـديل الغمـوض التقـويم٢).أمـا إذا انتفـت هـذه المهـارات لـدي الطـلاب أو قلـت درجـة وجودهـا لديهم فإنها ستؤدي إلي انخفـاض وتـدني مسـتوي الكفـاءة اللغويـة لـدي الطـلاب وهـذا يظهـر مـن خـلال اسـتخدام أسـلوب تحليـل المسـار الـذي يفسـر أسـباب الظاهرة موضع الدراسة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة وفروض الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً موجزاً لبعض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية. ثم مناقشة لهذه الدراسات، وفى نهاية الفصل تم استخلاص الفروض التى حاولت الدراسة الحالية التحقق من صحتها كما يلي:

أولاً : دراسات تناولت مهارات ما وراء المعرفة في مجال اللغة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية :

وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات حسب ترتيبها الزمني :

هدفت دراسة بارسون(Parson ,1985)التي بعنوان "أثر التدريب علي استراتيجية ما وراء المعرفة في القدرة علي القراءة الناقدة" إلي تعرف أثر التدريب علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في القدرة علي القراءة الناقدة. تضمنت الدراسة الاستراتيجيات الآتية الاستجواب والتلخيص والتنبؤ والتأمل في غرض الكاتب. طبقت الدراسة علي (٥٠) طالباً من ذوي القدرة القرائية المنخفضة، قسموا عشوائياً إلي مجموعتين: مجموعة تعلمت مهارات القراءة الناقدة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognition والمجموعة االضابطة تعلمت نفس المهارات باستخدام مادة مقروءة ولم يتضمن التدريب عنصر ما وراء المعرفة. وتم تقويم أفراد العينة في القدرة علي القراءة الناقدة والفهم العام والاستخدام الملائم للاستراتيجيات المتعلمة وتعديل الغموض. حللت النتائج باستخدام تحليل التباين. توصلت الدراسة إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القراءة الناقدة، وأرجع الباحث ذلك إلي قصر مدة التدريب؛ لأنها كانت ثلاثة أسابيع وكذلك عدم ملاءمة أدوات التقويم.

وأجري بورودكين (Borodkin,1987) دراسة عنوانها "ما وراء المعرفة : مدي إمكانية

بحثها وتدريسها".هدفت الدراسة إلي استكمال بعض الإجراءات في كل من الأنشطة القرائية والتفكير بهدف مساعدة الطلاب في تنمية الوعي بما وراء المعرفة ولكي تتحسن الكفاءة اللغوية لديهم. أسفرت الدراسة عن أن ما وراء المعرفة تنمي الاستراتيجيات المعرفية وتنمي أيضاً خصائص التعلم اللغوي الجيد مثل :المشاركة الفعالة والنشطة والعمل من خلال اكتشاف الأخطاء والعمل الجماعي والتركيز علي الصيغ والأساليب اللغوية والبحث عن فرص للممارسة.كما تنمي القدرة علي تنظيم التعلم.

وهدفت دراسة جاكوبس وبيرس (Jacobs&Pairs,1987) التي بعنوان "ما وراء المعرفة في مجال القراءة لدي عينة من الأطفال"إلي التعرف علي أثر ما وراء المعرفة في مجال القراءة لدي عينة من الذكور والإناث.توصلت الدراسة إلي تفوق الإناث علي الذكور في مدي الوعي بالفنيات والأساليب القرائية المستخدمة لمعالجة نص القراءة. فالإناث كن أقدر علي إيجاد أنماط من التفاعل قد تسهم في تطوير الحوار والمحادثات الذاتية مع الكاتب بشكل يفوق الذكور الذين يميلون إلي قبول أو رفض ما يشتمل عليه النص من أفكار وآراء. أما الذكور فكانوا أكثر براعة في التعامل مع أفكار الكاتب والوصول إلي المعاني البسيطة.

وجاءت دراسة كاريل (Carrell,1988) عنوانها"القراءة لأجل القراءة في اللغة الثانية وعلاقتها بكل من اللغة وما وراء المعرفة".فهدفت إلي التعرف علي دور مهارات ما وراء المعرفة ودور مفهوم القراءة لأجل القراءة لدي عينة من الطلاب المتحدثين باللغة الأسبانية الأم واللغة الإنجليزية الأم.بحثت الدراسة في المفاهيم القرائية والفهم القرائي في كل من اللغتين الأولي والثانية.أشارت نتائج الدراسة إلي أن القراء في اللغة الثانية يحتاجون إلي مساعدة أكثر في المهارات القرائية الأساسية وفي المهارات اللغوية في اللغة الثانية.وكذلك يحتاج الطلاب إلي تعلم مهارات ما وراء المعرفة لأجل المراقبة الذاتية والتنظيم الذاتي للفهم ولتنمية الكفاءة في الاستراتيجيات القرائية .

وقدم شاموت (Chamot,1988a) دراسة عنوانها"استراتيجيات التعلم اللازمة لتعلم اللغة الأجنبية ".هدفت هذه الدراسة إلي تعرف خصائص استراتيجيات التعلم التي يوظفها الطلاب في استذكار اللغات الأجنبية .تكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالباً في المرحلة الثانوية من أسبانيا و (٣٤) طالبأ من روسيا .استعان الباحث بقائمة استراتيجيات التعلم والمقابلة الشخصية حيث ركزت الأسئلة علي أنواع الاستراتيجيات المستخدمة لدي الطلاب ومدي التباين بين هذه الاستراتيجيات في استذكار اللغة ومدي انعكاس هذا التباين علي مستوي ودرجة الكفاءة اللغوية لديهم.أظهرت النتائج أن الطلاب الأقل في الاستذكار يستخدمون مدي واسعاً من الاستراتيجيات الأقل أهمية .وأن طلاب العينة يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية المدعومة باستراتيجيات ما وراء المعرفة وذلك لأن استراتيجيات ما وراء المعرفة تساعدهم في التخطيط والمراقبة الذاتية والتقييم.

كما قدم شاموت (Chamot,1988b) دراسة عنوانها"استراتيجيات التعلم اللازمة لتعلم اللغة الأجنبية ".وذلك خلال برنامج استغرق ثلاث سنوات .تكونت عينة الدراسة من (٦٧)طالباً في المرحلة الثانوية في أسبانيا و(٣٤)طالباً في روسيا.أوضحت النتائج أن استراتيجيات التعلم اللغوي لها أثر موجب في اكتساب اللغة ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة.كما أوضحت نتائج هذا البرنامج أن كل الطلاب لا يعرفون درجة نجاحهم في تعلم اللغة الأجنبية ،ولديهم بعض الضبط المعرفي وهم قادرون علي وصف عملياتهم العقلية.وأن الاختلاف الأساسي بين الطلاب الأعلي كفاءة لغوية والأقل كفاءة لغوية يكمن في أسلوب الاستراتيجية الموظفة لدي الطلاب ومدي هذه الاستراتيجيات وتنوعها .وأن الطلبة الفعالين Effective والطلبة غير الفعالين في تعلم اللغتين الإسبانية والروسية يستخدمون استراتيجيات متشابهة في التعلم، لكن الطلبة الفعالين يستخدمون مدى أوسع من استراتيجيات "ما وراء المعرفة"، مثل: مراقبة الذات Self- monitoring والتقويم الذاتي والانتباه الاختياري ، وتحديد المشكلة، والتخطيط، وكذلك في استخدام استراتيجيات

معرفية مثل : استخدام المصادر، والتوسيع ، وتدوين الملاحظات ، والاستدلال ، والتلخيص والترجمة ، والاستنتاج والتعويض. وبينت الدراسة كذلك أن المتعلمين الفعالين يستخدمون استراتيجيات منصبة على الهدف مباشرة أكثر من المتعلمين غير الفعالين. كما أنهم أكثر مقدرة في استخدام استراتيجياتهم، وفي مقابلة الاستراتيجيات بالمهمات.

وحول فهم أعمق لمهارات ما وراء المعرفة قدم كروس وبيرس (Cross&Paris,1988) دراسة عنوانها "تحليل ما وراء المعرفة تنمية وتدريساً وعلاقته بالفهم القرائي لدي عينة من الأطفال".اختيرت عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي قوامها (٧٦) تلميذاً متوسط أعمارهم ثماني سنوات وخمسة أشهر .(٨٤) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي متوسط أعمارهم عشر سنوات وخمسة أشهر .أعطي للمجموعة التجريبية منهج تجريبي ومعلومات حول استراتيجيات التعلم صممت بشكل معين لتزيد من وعي التلاميذ باستراتيجيات التعلم وتوظيفهم لاستراتيجيات القراءة الفعالة .استعان الباحثان بمقياس ما وراء المعرفة في مجال المهارات القرائية .أسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة في ما وراء المعرفة والاستراتيجيات القرائية.

وأجري بلوك وبيسكويتز (Block&Peskowitz,1990) دراسة عنوانها"ما وراء المعرفة في مجال تهجي الكلمات وعلاقته بتوظيف كل من الكتابة والقراءة لأجل الفحص االذاتي لتهجي الكلمات".هدفت الدراسة إلي التعرف علي ما وراء المعرفة في مجال تهجي الكلمات وذلك في حالة القراءة الصامتة والقراءة الجهرية للكلمات أو أن المعلم هو الذي ينطق الكلمات أمام التلاميذ .اختيرت عينة عشوائية من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ لديهم قدرة علي الحكم علي التنبؤ والثقة في تهجي الكلمات.ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين قدرتهم علي الحكم علي التنبؤ والثقة في تهجي الكلمات والدقة في التهجي.كما أظهرت أن تقديرات التلاميذ لذواتهم دليل قوي علي وجود معارف ما وراء المعرفة في مجال التهجي لديهم.

وهدفت دراسة جاكوبويتز (Jacobwitz,1990) إلي تعرف مدي فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارة المتعلم في تحديد الفكرة الرئيسة في النص.وأجريت الدراسة علي (٤٨)طالباً وطالبة، وقسمت العينة إلي مجموعتين: تجريبية وضابطة. تكونت الاستراتيجية المقترحة من مجموعة من الأسئلة يطرحها القارئ علي نفسه قبل قراءة النص وأثناء القراءة وبعد القراءة، وتهدف الأسئلة إلي إيجاد غرض للقراءة وجعل القارئ أكثر اندماجاً مع المادة المقروءة .كشفت النتائج عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية علي طلاب المجموعة الضابطة في تحديد الفكرة الرئيسة في النص،بالإضافة إلي تنمية اتجاهاتهم نحو استراتيجية ما وراء المعرفة وإظهارهم العزم علي تطبيقها في المستقبل.وعزت الباحثة نجاح الاستراتيجية إلي أنها تمكن المتعلم من تحديد الغرض من القراءة، والتحكم في عمليات تفكيره من خلال التحليل الواعي للمهمة ومراقبة الفهم لديه دون تدخل من المعلم.

وهدفت دراسة يونج (Young,1991) التي بعنوان"الاستراتيجيات القرائية وعلاقتها بالنصوص القرائية :دراسة علي الاستراتيجيات القرائية في اللغة الأم واللغة الأجنبية والنصوص الأصلية المحررة". إلي تعرف انتقال أثر الاستراتيجيات القرائية من اللغة الأم إلي اللغة الثانية .أوضحت النتائج أن الاستراتيجيات المستخدمة لدي القراء الأكفاء في اللغة الأجنبية تؤدي إلي استخدام استراتيجيات مشابهة في اللغة الأم.وأن نجاح الفهم القرائي في النص يظهر كوظيفة أكثر للاستراتيجيات المستخدمة لدي الطلاب ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أو الخلفية المعلوماتية لديهم وليس الكفاءة اللغوية.

وأجري يور وكريج (Yore&Craig,1992) دراسة عنوانها "معارف ما وراء المعرفة وعلاقتها بقراءة العلوم والكتب المقررة في العلوم لدي عينة من طلاب المرحلة المتوسطة" هدفت الدراسة إلى تحديد معارف "ما وراء المعرفة": التقريرية، والإجرائية، والشرطية في

مجالات : قراءة العلوم والكتب المقررة في العلوم، والاستراتيجيات القرائية في العلوم، وقد شملت الدراسة (٥٣٢) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك الطلبة مرتفعي القدرة القرائية ومنخفضيها لمعارف "ما وراء المعرفة" لصالح المرتفعين .كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معارف ما وراء المعرفة بين الجنسين لصالح الإناث.

وقدم الهندي (EL-Hendy,1993) دراسة عنوانها "ما وراء المعرفة ووجهة الضبط وعلاقتهما بالفهم القرائي والأداء الكتابي". هدفت إلي التعرف علي كيفية ارتباط ما وراء المعرفة والدافعية بأداء المتعلمين في الجامعة وذلك بالبحث في مدي تحسن مهارة الطلاب في القراءة والكتابة. اختيرت عينة عشوائية قوامها (١٦) طالباً ، (٢٧) طالبة مسجلين في برنامج صيفي قبل الالتحاق بالجامعة. طبقت عليهم الأدوات الآتية : مقياس معارف ما وراء المعرفة ومقياس وجهة الضبط واختبار الفهم القرائي واختبار الأداء الكتابي .وطبقت عليهم هذه المقاييس تطبيقاً قبلياً ثم قدم لجميع المشاركين برنامج زمنه (١٢) ساعة للتعلم المباشر لتنمية ما وراء المعرفة وذلك لمدة ستة أسابيع وبعد التدريب طبقت عليهم الأدوات السابقة تطبيقاً بعدياً.عولجت البيانات إحصائياً باستخدام اختبار" ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات. توصلت الدراسة إلي تحسن مستوي الطلاب في معارف ما وراء المعرفة في القراءة ،ولكن لم يتحسن في الكتابة.وإلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في كل من الفهم القرائي والأداء الكتابي لصالح التطبيق البعدي. اقترحت هذه الدراسة أنه يمكن تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدي الطلاب من خلال التدريب.

كذلك قدم لي (Lee,1993) دراسة عنوانها "ما وراء المعرفة في الكتابة :أثر تدريبات التنظيم الذاتي علي الاسترجاع لدي الطلاب" .هدفت الدراسة إلي التعرف علي أثر تدريبات التنظيم الذاتي علي ما وراء المعرفة .اختيرت عينة قصدية قوامها ١٢ طالباً ذكور فقط ،(٦) ذوي قدرة عالية (مرتفعو التحصيل اللغوي في شهادة هونج كونج للاختبارات

التربوية)، (٦) ذوي قدرة منخفضة (لم يجتازوا اختبارات التحصيل اللغوي في شهادة هونج كونج للاختبارات التربوية) وقسموا إلي ثلاث مجموعات . وكان يطلب من المفحوصين أن يقوموا بكتابة مقال مكون من ٤٠٠ كلمة .ثم يتعرضون للأنماط المختلفة من الخبرات فأفراد المجموعة الأولي يتعرضون لتدريبات التنظيم الذاتي .وأفراد المجموعة الثانية يتدربون علي القراءة والكتابة ،أما أفراد المجموعة الثالثة فلا يتدربون علي أي شيء ثم يعطي للجميع موضوعاً في الكتابة .تم تجميع البيانات من خلال الملاحظة لعمليات الكتابة لدي الطلاب سواءً المقالات المكتوبة أو النمط اللغوي المستخدم في المقابلات أو جودة الكلمات.أسفرت الدراسة عن أن تدريبات التنظيم الذاتي لها أثر موجب علي كل من الوعي بما يسترجعه الفرد وجودة الكتابة لدي الطلاب مرتفعي ومنخفضي القدرة اللغوية ،وأن التغيرات الجيدة في الوعي بما وراء المعرفة تعزي إلي التدريب علي التنظيم الذاتي .

وهدفت دراسة شيرن (Chern,1994) التي بعنوان "الوعي بما وراء المعرفة في مجال القراءة في اللغتين الصينية والإنجليزية لدي عينة من القراء الصينيين "إلي التحقق من الفرض القائل إن الأعلي كفاءة لغوية أكثر وعياً بالاستراتيجيات المستخدمة في القراءة اختيرت عينة عشوائية من (٢٨) طالباً من الناطقين الأصليين باللغة الصينية والذين تعلموا الإنجليزية كلغة ثانية ،وقسموا إلي مجموعتين :طلاب السنة الرابعة الدارسين للغة الإنجليزية وطلاب السنة الأولي الدارسين للغة الإنجليزية.أجريت أولاً مقابلات شخصية مع الطلاب للتعرف علي عادات القراءة لديهم في اللغتين الصينية والإنجليزية ثم يطلب منهم أن يقرأوا قطعتين : قطعة باللغة الإنجليزية وقطعة باللغة الصينية . وفي كل قطعة ثماني كلمات وظيفية قام الباحث بحذفهن واستبدالهن بثماني كلمات لا معني لهن .ثم أجريت مقابلات شخصية مع الطلاب حول كيف أجابوا علي أسئلة القطعة .وبتحليل استجابات الطلاب في المقابلات الشخصية أسفرت الدراسة عن أن الطلاب كانوا أقل انزعاجاً بالكلمات الصعبة

في اللغة الصينية (اللغة الأم) من الكلمات الصعبة في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية .وكان القراء في السنة الأولي يشيرون إلي الكلمات المفتاحية في اللغة الإنجليزية ،بينما الطلاب في السنة الرابعة كانوا يشيرون إلي الكلمات المفتاحية في اللغة الصينية وما يرادفها من كلمات في اللغة الإنجليزية .كما توصلت الدراسة إلي أن الأعلي كفاءة لغوية أكثر وعياً بالاستراتيجيات المستخدمة في القراءة.

وجاءت دراسة بيركيمير (Berkemeyer,1995) عنوانها "استراتيجيات ما وراء المعرفة لدي عينة من القراء الألمان الناطقين باللغة الألمانية كلغة ثانية ".فهدفت إلي التعرف علي استراتيجيات ما وراء المعرفة التي توظف لدي القراء الألمان الناطقين باللغة الألمانية كلغة ثانية والذين يقرأون ويسجلون مواطن الجمال في النص.اختيرت عينة عشوائية من طلاب الجامعة .أوضحت النتائج أن قراء اللغة الألمانية كلغة ثانية يشجعون من خلال استخدام ما وراء المعرفة وباستخدام الاستراتيجيات الآتية:الوعي بتكوين النص وشكله-التركيز علي التفاصيل-القدرة علي مراقبة الفهم-التعرف علي الفجوات والقصور في الفهم.

وفي دراسة حالة قدم برينا (Brenna,1995) دراسة عنوانها "استراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لدي خمسة من القراء".هدفت الدراسة إلي التعرف علي استراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لدي خمسة أطفال تتراوح أعمارهم بين ٤ إلي ٦ سنوات والذين يقرأون بطلاقة تفوق مستوي الصف الأول الابتدائي .أوضحت الدراسة أن كل طفل كان يستخدم مدي متنوعاً من استراتيجيات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ، وأن هناك فروقاً فردية بين الأطفال الخمسة في هذه الاستراتيجيات.

وأجري حمدان نصر وعقلة الصمادي (١٩٩٥)دراسة عنوانها"مدي وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب".هدفت الدراسة إلي تعرف مدي وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن

باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب وتقصي أثر عاملي الجنس والتخصص الأكاديمي في ذلك .طبقت الدراسة علي عينة عشوائية قوامها (٩١٥) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بالأردن.طبق الباحث مقياس متدرج يقيس مدي الوعي باستراتيجيات ما وراء الإدراك .عولجت البيانات إحصائياً باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة .كما استخدم تحليل التباين الأحادي للكشف عن العلاقة الارتباطية بين مدي وعي العينة بالاستراتيجيات موضع الدراسة وعاملي الجنس والتخصص .توصلت الدراسة إلي أن المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة علي المقياس كانت مرتفعة ومتقاربة إلي حد كبير.وحاز مجال إزالة الغموض والإبهام المرتبة الأولي من بين المجالات الثمانية بينما احتل مجال المعرفة الإجرائية المرتبة الأخيرة.وأظهرت الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥)بين متوسطات أفراد العينة علي المعرفة الإدراكية تعزي إلي التخصص لصالح طلاب الفرع العلمي ،في حين لم توجد فروق دالة بين متوسطات تقديرات العينة علي بعد تنظيم الإدراك ولا علي المقياس ككل تعزي إلي الجنس أو التخصص أو التفاعل بينهما.

وجاءت دراسة أدونياريتجيم (Adunyarittigum,1996) عنوانها"العوامل المؤثرة في المشكلات القرائية لدي عينة من الخريجين".فهدفت إلي التعرف علي بعض العوامل المؤثرة في اللغة مثل :القدرة اللغوية والخطط المعرفية والعوامل النفسية المؤثرة علي النجاح القرائي في اللغة الإنجليزية أو الفشل فيها،وكذلك إجراء التقييم الذاتي في القراءة والتحدث والاستماع. اختيرت عينة عشوائية من خريجي الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية أعمارهم (٣١) سنة وقد دربوا في برنامج "منظومية المعلومات" وكان أفراد العينة في المستوي الجيد في اللغة وكانت الكفاءة اللغوية منخفضة لديهم،وقد بدأوا تعلم اللغة في الصف الخامس الابتدائي،وبدأ تدريبهم للمرة الأولي بعد التخرج علي برنامج "منظومية

المعلومات" اعتماداً علي درجاتهم في اختبار التوفل .استخدم الباحث استبيان ما وراء المعرفة في مجال الاستراتيجيات القرائية.وكان أفراد العينة يسألون ويناقشون حول قراءتهم وكانت تسجل هذه المناقشات لكل فرد خلال (٩٠) دقيقة.توصلت الدراسة إلي وجود نقص واضح في الخلفية المعلوماتية حول سياق النص أعاق القارئ عن فهم النص مثل التمركز حول أشياء غير ذات أهمية في القراءة أكثر من التركيز علي العمليات والمعالجات التي كان بصددها استبيان ما وراء المعرفة في مجال الاستراتيجيات القرائية.

أما سامي الفطايري (١٩٩٦) فقدم دراسة عنوانها"فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية". هدفت الدراسة إلي تعرف مدي فعالية استخدام استراتيجية ما وراء الإدراك في تدريس مادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية العامة.اختيرت عينة عشوائية من مدرسة أحمد عرابي الثانوية بنين ومدرسة الزقازيق الثانوية بنات وقد بلغ مجموع الطلاب في كل فصل (٣٦) طالباً .طبق الباحث ثلاث أدوات هي :١- اختبار مهارات قراءة النص الفلسفي. ٢- اختبار تحصيلي في وحدة (الإنسان ومشكلة الحرية من المنظور الديني الإسلامي . ٣- مقياس الميول الفلسفية.عولجت البيانات إحصائياً باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات ونسبة الكسب المعدل لبلاك.

أشارت النتائج إلي وجود فعالية عالية لاستراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص عند المجموعة التجريبية.وإلي تفوق طلاب المجموعة التجريبية علي طلاب المجموعة الضابطة في تنمية مهارات قراءة النص الفلسفي.وكذلك تفوق بنين المجموعة التجريبية علي بنات المجموعة التجريبية في تنمية مهارات قراءة النص الفلسفي.كما أشارت إلي أن استراتيجية ما وراء الإدراك لها مردود تعليمي وعائد كبير في اكتساب طلاب المجموعة التجريبية لمهارات قراءة النص الفلسفي بصورة تفوق طلاب المجموعة الضابطة.كذلك أشارت إلي اختلاف تعامل البنين والبنات مع النصوص

الفلسفية حيث تبين ميل الطلاب إلي التركيز علي النقاط والعناصر البارزة في النص وممارستهم لأساليب التقويم .بينما اعتمدت الطالبات علي الاستيعاب.وتوصلت إلي وجود فعالية لاستراتيجية ما وراء الإدراك في التحصيل عند المجموعة التجريبية.وتفوق طلاب المجموعة التجريبية علي طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل.كذلك توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بنين وبنات المجموعة التجريبية في التحصيل القرائي.

وقدمت فاطمة حميدة (١٩٩٦) دراسة عنوانها "مدي فاعلية استخدام مدخل ما وراء الإدراك في اكتساب الطالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية في المواد الاجتماعية". هدفت الدراسة إلي اختبار فاعلية مدخل ما وراء الإدراك المقترح بواسطة كل من ولن وفيليبس (Wilen&phillips,1995) في اكتساب الطالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية في المواد الاجتماعية. وكذلك مقارنة فاعلية هذا المدخل بفاعلية المدخل التقليدي في تعلم المهارات القرائية في المواد الاجتماعية.تكونت عينة الدراسة من جميع الطالبات المقيدات بالفرقتين الثالثة والرابعة قسم الجغرافيا (تربوي)بكلية البنات. جامعة عين شمس ١٩٩٥/١٩٩٦ وبلغ عددهن واحدة وثمانين طالبة، ولم يسبق لهن التعرض لأي تعليم في المهارات القرائية أو مهارات التفكير بوجه عام.ووزعت عينة البحث عشوائياً علي ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية ومجموعتين ضابطتين في كل منها سبع وعشرون طالبة.استعانت الباحثة باستمارة قد أعدتها لاستطلاع رأي موجهي المواد الاجتماعية في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المهارات القرائية التي يعتقدون في حاجة معلمي المواد الاجتماعية لتعلمها والتدريب عليها.

أعدت الباحثة برنامجان للتدريب علي المهارات القرائية في المواد الاجتماعية واختبار المهارات القرائية في المواد الاجتماعية.استخدمت الباحثة تحليل التباين أحادي الاتجاه والنسبة الفائية .أسفرت الدراسة عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية (مدخل

ما وراء الإدراك) بشكل دال إحصائياً علي طالبات المجموعة الضابطة (١)(المدخل التقليدي) في القدرة علي تحديد الفكرة الرئيسة واشتقاق المعني الضمني والاستنتاج والتفسير، ولم تختلفا في القدرة علي التمييز بين الرأي والحقيقة.كما أسفرت الدراسة عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية (مدخل ما وراء الإدراك) وطالبات المجموعة الضابطة (١)(المدخل التقليدي) بشكل دال إحصائياً علي طالبات المجموعة الضابطة (٢)(التي لم تلق تدريباً)في القدرة علي تحديد الفكرة الرئيسة واشتقاق المعني الضمني والاستنتاج والتفسير والتمييز بين الرأي والحقيقة.

كما قدم بارك (Park,1997) دراسة عنوانها "استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية لدي عينة من الطلاب الكوريين في الجامعة".هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات تعلم اللغة والكفاءة اللغوية في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية . اختيرت عينة عشوائية من الطلاب الكوريين .توصلت الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات تعلم اللغة والكفاءة اللغوية ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة.كما كانت الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات الاجتماعية منبئات جيدة عن الكفاءة اللغوية.

وهدفت دراسة شراو(Schraw,1997) إلي تعرف تأثير معارف ما وراء المعرفة العامة لدي طلاب الجامعة علي أداء العديد من الاختبارات التحصيلية.تكونت العينة من (٩٥) طالباً بالجامعة.طبق الباحث خمس أدوات هي :١-قائمة معارف ما وراء المعرفة العامة،٢-اختبار الاستدلال الرياضي،٣- اختبار الفهم القرائي،٤- اختبار الاستدلال القياسي،٥- اختبار الأحكام اللغوية.عولجت البيانات إحصائياً باستخدام معامل الارتباط واختبار "ت".أسفرت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين معارف ما وراء المعرفة وجميع الاختبارات السابقة.كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي ما وراء المعرفة في الاختبارات السابقة لصالح المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة.

وأوضحت دراسة جورجي (Gourgey,1998) التي بعنوان "ما وراء المعرفة في مجال المهارات الأساسية للتعليم".عمليات التنظيم الذاتي التي تحقق إنجاز المهارات الأساسية للقراءة مثل (تحديد الغرض من القراءة-فهم معني النص-البحث عن العلاقات داخل النص-إعادة صياغة النص مع الحفاظ علي المعني)وكذلك إنجاز المهارات الأساسية في حل المشكلات الرياضية مثل (تحديد المشكلة-التعرف علي المفاهيم-تطبيق المعرفة-مراقبة التقدم في حل المشكلات).اختارت الباحثة عينة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية.أشارت نتائج الدراسة إلي تكامل ما وراء المعرفة في المهارات الأساسية بين القراءة والحساب .كما أشارت النتائج إلي وجود استجابة عالية من قبل الطلاب لتعلم التفكير في ما وراء المعرفة.

وقدم بيربيرا (Purpura,1998) دراسة عنوانها"أثر الاستراتيجية المستخدمة علي الأداء في اختبار اللغة الثانية".هدفت الدراسة إلي التعرف علي العلاقة بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية واختبارات الأداء في اللغة الثانية لدي عينة قوامها (١٣٨٢) من ذوي القدرة المرتفعة والمنخفضة.استعان الباحث بالتحليل العاملي حيث أسفرت الدراسة عن أن استراتيجيات ما وراء المعرفة واختبار الأداء في اللغة الثانية لهما نفس المكونات العاملية في المجموعتين (المرتفعة والمنخفضة) بينما قدمت الاستراتيجيات المعرفية نماذج مختلفة ،وهذا معناه أن التنوع في القدرات يظهر نتيجة لاستخدام معالجات مختلفة من استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وهدفت دراسة شونين وآخرين (Schoonen&et al.,1998) التي بعنوان " ما وراء المعرفة والمعارف اللغوية وعلاقتهما بالفهم القرائي في اللغة الأم واللغة الأجنبية - دراسة تجريبية لدي عينة من الطلاب الهولنديين في الصف السادس والثامن والعاشر". إلي استكشاف مدي الإسهامات النسبية للفهم القرائي في التنبؤ بمعرفة المفردات اللغوية ومعارف ما وراء المعرفة العامة لدي الطلاب. توصلت الدراسة إلي أن الفهم القرائي يتنبأ

بدرجة عالية بمعرفة المفردات اللغوية ومعارف ما وراء المعرفة العامة لدي الطلاب.

وأجري بريمنر (Bremner,1999) دراسة عنوانها "استراتيجيات تعلم اللغة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية ".هدفت الدراسة إلي الكشف عن مستويات استراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة)وعلاقتها بالكفاءة اللغوية.اختيرت عينة عشوائية من طلاب الجامعة في هونج كونج .طبق الباحث قائمة استراتيجيات تعلم اللغة.توصلت الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستويات استراتيجيات تعلم اللغة المستخدمة في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة والكفاءة اللغوية للطلاب.

وقدم كارليسل وآخرون (Carlisle&et al.,1999) دراسة عنوانها"قدرات ما وراء اللغة وعلاقتها بالتحصيل القرائي لدي عينة من الأطفال".هدفت الدراسة إلي تنمية قدرات ما وراء اللغة لدي أطفال المدرسة الابتدائية بأسبانيا الذين سيصبحون ثنائي اللغة والتحصيل اللغوي منخفض لديهم.وقام الباحثون بفحص المفردات اللغوية في اللغة الأم وفي اللغة الثانية ودرجة الثنائية اللغوية التي قد تسهم في الأداء اللغوي لدي الأطفال.أسفرت الدراسة عن أن ما وراء اللغة تتنبأ بالفهم القرائي.

وهدفت دراسة كاتل (Cattell,1999) التي بعنوان "دراسة العوامل المؤثرة علي ما وراء المعرفة في مجال الفهم القرائي". إلي التعرف علي العوامل المؤثرة علي تدريس مهارات ما وراء المعرفة ،وكذلك التعرف علي كيف تؤثر مهارات ما وراء المعرفة في قدرة التلميذ علي فهم النصوص المقررة عليه.اختيرت عينة عشوائية من تلاميذ الصف الرابع قوامها (٩)كمجموعة تجريبية ، (٩) كمجموعة ضابطة .طبق عليهم اختبار قبلي /بعدي ،وتم تقويم فهم النصوص المقررة لدي المجموعتين .وجاءت النتائج لصالح المجموعة التجريبية لأنهم استخدموا مهارات ما وراء المعرفة لكي تساعدهم في الفهم .كما أوضحت النتائج أن مهارات ما وراء المعرفة تتأثر بقدرة التلاميذ علي فهم النصوص المقررة عليهم.اقترحت الدراسة ضرورة تدريس

مهارات ما وراء المعرفة لأنها ذات تأثير فعالٍ في الفهم القرائي لدي التلاميذ.

كما هدفت دراسة هادلي وآندريو (Hadley&Andrew,1999) التي بعنوان "ما وراء المعرفة في مجال المفردات اللغوية الصعبة: دراسة أولية".إلي التعرف علي العلاقة بين الوعي بالكلمات ومدي فهم القطع المتضمنة لهذه الكلمات.في الدراسة الأولي:اختيرت عينة عشوائية قوامها (٣٩) تلميذاً من الصفين الخامس والسادس الابتدائي حيث استعان الباحث بأربع قطع يقرأها التلاميذ ويجيبون عن أسئلة الفهم ويعرفون معاني الكلمات الموجودة في الأسئلة.أشارت النتائج أن ٤٠ % من من أفراد العينة عرفوا معظم الكلمات تعريفاً صحيحاً.وأشارت النتائج أن التلاميذ الذين كانوا يعرفون معاني الكلمات الموجودة بالأسئلة كانوا هم الأكثر نجاحاً في الإجابة عن أسئلة الفهم الموجودة علي القطع.كما أشارت النتائج أن التلاميذ لديهم احتمال أعلي في الإجابة عن أسئلة الفهم بشكل صحيح وذلك إذا عرفوا كيفية التعرف علي الكلمات المفتاحية المرتبطة بالسؤال. أما الدراسة الثانية فقد هدفت إلي التعرف علي كيفية تمكن التلاميذ من التنبؤ بمعرفة الكلمات الموجودة في الأسئلة.اختيرت عينة عشوائية قوامها (٢٢) تلميذاً في الصف الرابع الابتدائي وطلب منهم أن يقرأوا قصة ثم يجيبون عن أسئلة الفهم عليها وذلك بهدف التعرف علي معدل كيفية تعريف التلاميذ للكلمات ثم إعطاء معاني هذه الكلمات؟أشارت النتائج أن معظم التلاميذ (نسبة ٩٠ % من العينة)كانوا يتمكنون من تقدير معاني الكلمات.

وأجري هل وآخرون (Hall&et al.,1999) دراسة عنوانها"ما وراء المعرفة وعلاقتها بالوعي القرائي لدي عينة من أطفال سن التاسعة ".هدفت الدراسة إلي تعرف الفروق بين التلاميذ في ما وراء المعرفة طبقاً لمستوي تحصيلهم القرائي.تكونت العينة من (٥٩) تلميذاً وتلميذة تم تصنيفهم إلي ثلاث مجموعات وفقا لاختبارات القراءة وملاحظة المعلمين في حجرات الدراسة.طبق عليهم استبيان ما وراء المعرفة .عولجت البيانات إحصائياً

باستخدام اختبار "ت" . توصلت الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي ما وراء المعرفة لصالح المرتفعين في الوعي القرائي.

كذلك أجري سابي (Sabey,1999) دراسة عنوانها "استجابات ما وراء المعرفة لدي عينة من المتهجين ذوي المرتبة المتوسطة أثناء أدائهم ثلاث مهام تعليمية" .هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي رد الفعل اللفظي الكفء لدي عينة من طلاب الصف الخامس المتهجين للكلمات أثناء ثلاث مهام تعليمية هي:تخزين الكلمات والتدقيق الإملائي وأنشطة الكتابة المبدعة .وتم تحليل البروتوكولات المقدمة من أفراد العينة بالتفصيل .أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدقة في تقييم الطلاب لأنفسهم ومستواهم في تنمية تهجي الكلمات ،وأن كل مهمة من المهام الثلاث استقطبت فئة معينة من استجابات ما وراء المعرفة.

وقدم لين وآخران(Lin&et al.,2000) دراسة عنوانها "معارف ما وراء الفهم وعلاقته بفهم النصوص الإيضاحية والقصة لدي عينة من المراهقين الأصغر سناً والأكبر سناً " . اختيرت عينة عشوائية من خريجي التربية .طبق عليهم مقياس معارف ما وراء الفهم كما طبق عليهم مهام تتطلب الفهم في نصوص إيضاحية وقصص .أسفرت الدراسة عن أن معارف ما وراء الفهم تتنبأ بكل من أداء الفهم وإدراك الذات في مجال الفهم. وأن الفروق في الأعمار تضمنت فروقاً في مكونات ما وراء الفهم .وأن ما وراء الفهم يتنبأ بفهم النصوص الإيضاحية أفضل من القصة.

كما قدم مينا (Meena,2001) دراسة عنوانها "الكفاءة القرائية واستراتيجيات القراءة والوعي بما وراء المعرفة لدي قراء اللغة الثانية". هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي العلاقة بين قراء اللغة الثانية واستراتيجيات القراءة لديهم. أشارت الدراسة إلي الدور المهم الذي يؤديه الوعي بما وراء المعرفة في عمليات الفهم القرائي. كما أشارت إلي وجود علاقة موجبة بين الوعي بما وراء المعرفة والكفاءة القرائية لدي قراء اللغة الثانية.

وجاءت دراسة سفجيتلانا وإيجور (Svjetlana&Igor,2001) عنوانها "ما وراء المعرفة كمنبئ عن الفهم القرائي لدي مستويات مختلفة من الأطفال".فهدفت إلي التعرف علي أثر تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالفهم القرائي لدي التلاميذ.اختيرت عينة عشوائية من تلاميذ الصفوف الثالث والخامس والثامن في مدرستين من المدارس الابتدائية في ريجيكا وكرواتيا ،وجميع التلاميذ يتحدثون باللغة الكرواتية.طبق الباحثان استبيان ما وراء المعرفة في مجال القراءة ومقياس مراقبة الفهم أثناء القراءة ومقياس الطلاقة القرائية ومقياس الفهم القرائي.استخدم الباحثان أسلوب تحليل الانحدار المتعدد.توصلت الدراسة إلي أن تلاميذ الصف الثامن كانوا أفضل في ما وراء المعرفة في مجال القراءة من تلاميذ الصفين الثالث والخامس.وأن المراقبة الذاتية كانت تؤدي دوراً مهماً في الفهم القرائي لدي تلاميذ الصفين الخامس والثامن بشكل أفضل من تلاميذ الصف الثالث.وأن ما وراء المعرفة في مجال القراءة والمراقبة الذاتية أثناء القراءة كلاهما منبئ ذو دلالة إحصائية عن الفهم القرائي لدي المستويات الثلاثة.

وهدفت دراسة فاليريه وآخرين (Valerie,et al.,2001) التي بعنوان "ما وراء المعرفة وأثرها علي القراءة ومدي انعكاسها علي استجابة التلاميذ".إلي وصف برنامج يؤدي إلي تنمية قدرة التلاميذ علي الفهم والاستجابة بشكل مرغوب فيه .اختيرت عينة عشوائية من تلاميذ الصفوف الثاني والثالث والخامس الابتدائي .وقد تمثلت مشكلة الدراسة في أن التلاميذ غير قادرين علي الفهم والاستجابة.استعان الباحثون بالمقابلات الشخصية وقائمة التفكير القرائي غير الرسمية.أشارت النتائج إلي أن استراتيجيات ما وراء المعرفة العامة هي التي تدرس للتلاميذ وبذلك فالتلاميذ لا يمتلكون التفكير عن التفكير ولا يفهمون التفكير عن عملياتهم .كما أشارت النتائج إلي أن المعلمين يدرسون المهارات للتلاميذ بشكل منفصل وبعيد عن الاستراتيجيات.كما أوضحت النتائج النهائية للدراسة وجود تحسن ملحوظ في الفهم القرائي لدي التلاميذ نتيجة لاستخدام استراتيجيات ما

وراء المعرفة .كما أوضحت وجود تحسن ملحوظ في درجات التلاميذ علي الاستجابات وذلك كرد فعل للمناقشات داخل الفصل ولاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة .

كما هدفت دراسة ليلي حسام الدين (٢٠٠٢) التي بعنوان "فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي". إلي ما يلي :

١- إعداد وحدة في العلوم باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٢- تحديد مجموعة من المهارات القرائية اللازمة لدراسة العلوم عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٣- التعرف علي أثر تدريس الوحدة في تنمية مجموعة من المهارات القرائية والتحصيل عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإحدي المدارس الإعدادية بمدينة سرس الليان محافظة المنوفية ، وتم تقسيمها إلي مجموعتين تجريبية وضابطة.أعدت الباحثة اختباري التحصيل والفهم القرائي. عولجت البيانات إحصائياً باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين. أشارت نتائج الدراسة إلي وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وإلي وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي الكلي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجري محمود الوهر ومحمد أبو عليا (٢٠٠٢)دراسة عنوانها "مستوي امتلاك الطلبة لمعارف "ما وراء المعرفة "في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوي دراستهم " هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى امتلاك الطلبة

لمعارف "ما وراء المعرفة" الثلاث: التقريرية والإجرائية والشرطية في مجال الإعداد للامتحانات وأدائها، وعلاقته بتحصيلهم وجنسهم ومستوى دراستهم. اختيرت عينة عشوائية قوامها (٤٤٠) طالباً وطالبة من أربع مدارس في مدينة الزرقاء، من الصفوف السابع والتاسع والحادي عشر. كما صمم الباحثان اختباراً خاصاً لقياس معارف ما وراء المعرفة الثلاث (التقريرية والإجرائية والشرطية) في مجال الإعداد للاختبارات وأدائها ضم (٥٤) فقرة، وحققت له معايير الصدق والثبات المناسبة.عولجت البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين المتعدد المتغيرات واختبارات "ف" أحادية المتغيرات.

أشارت نتائج الدراسة إلي أن مستوى امتلاك الطلبة للمعارف ما وراء المعرفية الثلاث المذكورة أعلاه كان متدنياً، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية($\alpha \geq$ ٠٫٠٥) في مستوى امتلاك الطلبة للمعرفة ما وراء المعرفية الشرطية تبعاً للتحصيل. كما بينت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠٫٠٥) في مستوى امتلاك الطلبة لأشكال المعرفة الثلاث التقريرية والإجرائية والشرطية تبعاً لتفاعل متغيري التحصيل والمستوى الدراسي في حين لم تبين النتائج أي فروق راجعة إلى تفاعل متغيرات التحصيل والجنس والمستوى الدراسي معاً، أولتفاعل متغيري التحصيل والجنس، أولتفاعل متغيري الجنس والمستوى الدراسي، أولكل من الجنس والمستوى الدراسي منفرداً على مستوى امتلاك الطلبة لأشكال معارف "ما وراء المعرفة" الثلاث مجتمعة أو منفردة.

وقدم ين وأجنيس (Yin&Agnes,2005)دراسة عنوانها "معارف ما وراء المعرفة واستخدام استراتيجياتها". هدفت إلي التعرف علي معارف ما وراء المعرفة ومدي استخدام استراتيجياتها لدي القراء الجيدين والضعاف في اللغة الإنجليزية في سنغافورة.اختيرت عينة عشوائية قوامها (٣٠)طالباً بواقع (٩)من طلاب الصف الأول الثانوي (٢١)من طلاب الصف الثالث الثانوي (منهم (١٤)طالباً جيداً في القراءة . (١٦)

ضعيفاً في القراءة). طبق علي الطلاب ثلاث أدوات هي :١-دليل الوعي القرائي إعداد كل من جاكوبس وبيرس (Jacobs&Pairs,1987)،٢-ومقياس استخدام استراتيجيات القراءة إعداد بيربيرا -ليرد وديان (١٩٩٧) ،٣-واختبار الكفاءة القرائية إعداد كل من كارليسن وجاردنر(١٩٩٥).عولجت البيانات إحصائياً باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات .توصلت الدراسة إلي أن القراء الجيدين كانوا أكثر وعياً بمعارف ما وراء المعرفة من القراء الضعاف،بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء الجيدين والضعاف في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة. وإلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء الجيدين والضعاف في اختبار الكفاءة القرائية لصالح القراء الجيدين.

ثانياً : مناقشة الدراسات السابقة :

بعد العرض السابق لبعض الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والكفاءة اللغوية يمكن مناقشتها من حيث الموضوع والأدوات والمعالجة الإحصائية وأهم النتائج التي توصلت إليها وكيفية الاستفادة منها في الدراسة الحالية كما يلي:

١- بالنسبة للموضوع :

ركزت معظم الدراسات السابقة على مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية مثل دراسة كل من بورودكين (Borodkin,1987) وجاكوبو يتز (Jacobwitz,1990) وسامي الفطايري (١٩٩٦) وفاليريه وآخرين (Valerie&et al.,2001).

بينما تناولت دراسات أخرى مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية مثل دراسة كل من بيركيميير (Berkemeyer,1995) و أدونياريتجيم (Adunyarittigum,1996)و جورجي(Gourgey,1998) و هادلي وآندريو (Hadley&Andrew,1999).

وهناك دراسات قليلة تناولت بعض أبعاد مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية مثل دراسة كل من يونج (Young,1991) وكارليسل وآخرين (Carlisle&et al.,1999).

أما الدراسة الحالية فتتعدي مجال اهتمام الدراسات السابقة حيث إن الدراسة الحالية اهتمت بدراسة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة وعلاقته بالكفاءة اللغوية بمكوناتها المختلفة وهو ما لم تركز عليه الدراسات السابقة.

٢- بالنسبة للأدوات :

تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة إلا أنها اعتمدت معظمها على ما يلي :

النوع الأول :مقاييس استراتيجيات التعلم اللغوي وتضم في محتواها استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل دراسة كل من شاموت (Chamot,1988b) وحمدان نصر وعقلة الصمادي (١٩٩٥)وبارك (Park,1997) وبريمنر (Bremner,1999).

النوع الثاني :مقياس الوعي بما وراء المعرفة مثل دراسة كل من جاكوبس وبيرس(Jacobs&Pairs,1987)وسامي الفطايري (١٩٩٦)وشراو (Schraw,1997) وهل وآخرين (Hall&et al.,1999) وسفجيتلانا وإيجور (Svjetlana& Igor,2001)

النوع الثالث :اختبارات الكفاءة اللغوية واعتمدت معظمها علي اختبارات الفهم القرائي والنصوص القرائية مثل دراسة كل من شراو (Schraw,1997) وكارليسل وآخرين (Carlisle&et al.,1999) وسفجيتلانا وإيجور (Svjetlana&Igor,2001).

النوع الرابع :المقابلات الشخصية مثل دراسة كل من أدونياريتجيم (Adunyarittigum,1996) وفاليريه وآخرين (Valerie&et al.,2001).

واستفادت الدراسة الحالية من هذه الأدوات في بناء أدوات الدراسة الحالية حيث تم إعداد كل من : مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وبطارية الكفاءة اللغوية.

٣- بالنسبة للمعالجة الإحصائية :

عولجت البيانات إحصائياً في الدراسات السابقة بأساليب إحصائية عدة منها:

١- التحليل العاملى مثل دراسة بيربيرا (Burbura,1998).

٢- معامل الارتباط واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات وتحليل الانحدار المتعدد وتحليل التباين، وقد استفاد الباحث من هذه الأساليب الإحصائية أثناء إجرائه للمعالجات الإحصائية للدراسة الحالية.

٤- بالنسبة للنتائج :

أسفرت نتائج الدراسات السابقة عن :

١- اختلاف أساليب تعامل الطلاب والطالبات مع النصوص القرائية مثل دراسة كل من جاكوبس وبيرس (Jacobs&Pairs,1987) وسامي الفطايري (١٩٩٦) .

٢-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء المعرفة والفهم القرائي مثل دراسة كل من شراو (Schraw,1997) وفاليريه وآخرين (Valerie&et al..2001).

٣- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء المعرفة والكفاءة اللغوية وهذا ما أسفرت عنه دراسة كل من بورودكين (Borodkin,1987) وجاكوبويتز (Jacobwitz,1990) وبارك(Park,1997) وبير بيرا (Burbura,1998) وبريمنر (Bremner,1999).

٤- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ما وراء المعرفة والأداء اللغوي مثل دراسة بيربيرا (Burbura,1998).

٥- بينما توصلت بعض الدراسات إلي أن التلاميذ يعانون من نقص واضح في ما وراء المعرفة ،وأنهم لا يمتلكون التفكير عن التفكير في القراءة وهم يستغرقون وقتاً قصيراً للتفكير في استجاباتهم مثل دراسة فاليريه وآخرين (Valerie&et al.,2001).

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي ما وراء المعرفة لصالح المرتفعين وهذا ما أظهرته دراسة كل من يور وكريج (Yore&Craig,1992) وشراو

(Schraw,1997) وهل وآخرين (Hall&et al.,1999).

٧-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأعلي كفاءة لغوية والأقل كفاءة لغوية في مهارات ما وراء المعرفة لصالح الأعلي كفاءة لغوية مثل دراسة شيرن (Chern,1994).

٨-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور وإناث المجموعة التجريبية في القراءة نتيجة لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة مثل دراسة سامي الفطايري (١٩٩٦).

٩- أن استراتيجيات ما وراء المعرفة واختبار الأداء في اللغة الثانية لهما نفس المكونات العاملية في المجموعتين (المرتفعة والمنخفضة)، وهذا معناه أن التنوع في القدرات يظهر نتيجة لاستخدام معالجات مختلفة من استراتيجيات ما وراء المعرفة وهذا ما أظهرته دراسة بيربيرا(Purpura,1998) .

١٠- أن ما وراء المعرفة تتنبأ بالفهم القرائي مثل دراسة كل من كارليسل وآخرين (Carlisle&et al.,1999) ولين وآخرين(Lin&et al.,2000) وسفجيتلانا وإيجور (Svjetlana&Igor,2001).

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة كالآتي :

(أ) اختيار وتصميم أدوات الدراسة الحالية مثل دراسة كل من جاكوبس وبيرس (Jacobs&Pairs,1987) وجاكوبويتز (Jacobwitz,1990) وحمدان نصر وعقلة الصمادي (١٩٩٥) وأدونياريتجيم (Adunyarittigum,1996) وشراو (Schraw,1997).

(ب) اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة الحالية متمثلة في معامل الارتباط وتحليل التباين وتحليل الانحدار المتعدد مثل دراسة كل من حمدان نصر وعقلة الصمادي (١٩٩٥) وسامي الفطايري (١٩٩٦) وهل وآخرين (Hall&et al.,1999) وفاليرييه وآخرين(Valerie&et al.,2001).

ثالثاً: فروض الدراسة :

في ضوء مشكلة الدراسة الحالية ومتغيراتها وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة من نتائج صيغت فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١-توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة فى مجال القراءة والكفاءة اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوى .

٢-يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغيرى الدراسة :فئة الطلاب (المرتفعين فى مهارات ما وراء المعرفة فى مجال القراءة والمنخفضين فيها) والجنس (ذكر- أنثى) والتفاعل بينهما على الكفاءة اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

٣- يوجد اتساق في مكونات العلاقة بين المهارات الأساسية لما وراء المعرفة في مجال القراءة وأبعاد الكفاءة اللغوية.

٤- تسهم مهارات ما وراء المعرفة فى مجال القراءة في التنبؤ بمستوى الكفاءة اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

٥-يمكن التوصل إلي نموذج سببي يفسر الكفاءة اللغوية بين طلاب عينة الدراسة في ضوء أبعاد الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

الفصل الثالث
الإجراءات التجريبية للدراسة

يتضمن هذا الفصل إجراءات الدراسة الاستطلاعية ووصفاً للأدوات المستخدمة في الدراسة كما يتضمن وصفاً لعينة الدراسة الأساسية ومنهج الدراسة وخطواتها والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أولاً : الدراسة الاستطلاعية:

بعد إعداد أدوات الدراسة - التي ستوصف فيما بعد - تطلب الأمر إجراء دراسة استطلاعية هدفت إلي :

١- الوقوف علي مدي مناسبة أدوات الدراسة لمستوي أفراد العينة والتأكد من وضوح التعليمات وكذلك وضوح البنود المتضمنة في هذه الأدوات.

٢- التعرف علي الصعوبات التي قد تظهر أثناء تطبيق هذه الأدوات والعمل علي تلاشيها والتغلب عليها.

٣- التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة .

ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق أدوات الدراسة علي عينة استطلاعية يأتي وصفها فيما يلي :

عينة الدراسة الاستطلاعية :

روعي عند اختيار العينة الاستطلاعية للبحث أن تتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للدراسة ومن ثم توافرت في العينة الاستطلاعية الشروط الآتية:

١-أن تمثل العينة المرحلة العمرية وهي طلاب الصف الأول الثانوي .

٢-أن يستبعد الأفراد الذين لم يستكملوا جميع الاختبارات وكذلك الذين لم يلتزموا

بتعليمات الإجابة وقد بلغ عددهم (٤٠)طالباً وطالبة.وبذلك بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (١٠٠) شملت ٤٩ طالب ،٥١ طالبة.

وقد تم اختيار العينة الاستطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرسة الثانوية العسكرية بسوهاج والشهيد عبد المنعم رياض والثانوية بنات والشيماء الثانوية للبنات واختيرت العينة عشوائياً من فصول هذه المدارس، وبلغ متوسط عمر العينة الاستطلاعية ١٥.٥ سنة وبانحراف معياري قدره (١.٢٦١).

ثانياً : أدوات الدراسة :

تكونت أدوات الدراسة الحالية مما يلي:

١- مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (إعداد الباحث)

٢- بطارية الكفاءة اللغوية (إعداد الباحث)

٣- اختبار القدرة العقلية مستوي ١٥-١٧ سنة (إعداد فاروق موسي)

٤- مقياس المستوي الاجتماعي-الاقتصادي (إعداد عبد العزيز الشحص)

وفيما يلي عرض شامل لأدوات الدراسة :

عرض أدوات الدراسة :

[١] مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة : (إعداد الباحث)

هدف المقياس :

يهدف المقياس إلي التعرف علي وعي الطالب بالمهارات المعرفية الخاصة به في مجال القراءة ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، والتنبؤ بالنتائج وقدرته علي وضع خطط محددة للوصول إلي أهدافه من القراءة، وتحديد الصعوبات التي قد تواجهه أثناء القراءة وطرق التغلب عليها،وكذلك اختيار الاستراتيجيات القرائية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة،وقدرته علي مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار، وذلك

كما يظهر من خلال استجابات الطلاب علي عبارات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

وصف المقياس :

فيما يلي وصف للمقياس وطريقة تصميمه ومراحل البناء التي مرَّ بها وهي :

١- الصورة الأولية. ٢- الصورة التجريبية. ٣- الصورة النهائية.

(١) الصورة الأولية للمقياس:

مرَّ إعداد الصورة الأولية للمقياس بالخطوات الآتية :

أ- القراءة الناقدة للإطار النظري عن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

ب- الاطلاع علي بعض المقاييس المتعلقة بمهارات ما وراء المعرفة بصفة عامة أو في مجال القراءة بصفة خاصة .

ج- وجه الباحث استبانة لطلاب الصف الأول الثانوي تضمنت الاستبانة سبع مهارات قرائية هي التعرف السليم علي الألفاظ وتفهم معانيها وما بينها من علاقات. وإدراك المعاني والأفكار إدراكا تاماً والوقوف علي ترابطها وتسلسلها وانسجامها مع القدرة علي ترتيبها متتابعة متلاحقة. والقدرة علي استخلاص النتائج واستنتاج الحقائق والتعميمات من المقروء والتمكن من نقده نقداً يقوم علي التحليل والفهم العميق وإصدار الحكم الصحيح عليه. والقدرة علي اختيار المادة والموضوعات الملائمة للقراءة وعلي استغلال المكتبة والرجوع إلي المراجع، والتمكن من تحديد هدف الكاتب وتتبع التعليمات والسرعة في القراءة الصامتة والجهرية. وتنمية الثروة اللغوية بكل مقوماتها ومظاهرها، والقدرة علي استخدام المعاجم ودوائر المعارف.

وذلك للتعرف علي المهارات القرائية الواجب توافرها لديهم، وقد تم تحليل استجابات الطلاب للوقوف علي مدي أهمية توافر هذه المهارات للقراءة الجيدة. بناءً علي ذلك تم صياغة عبارات المقياس الحالي كالآتي :

القسم الأول (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة):

وتضمن أربعة موضوعات قرائية (مثالاً توضيحياً (هواية القراءة) بالإضافة إلي ثلاثة موضوعات قرائية هي : صفحات من كفاح كاتب- الفنان- الكفاءة الاجتماعية) وشمل كل موضوع أربعة أبعاد لـ "مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة" هي التنبؤ (١٢) عبارة والتخطيط (٣) عبارات والضبط (٩) عبارات والتقويم (١٢) عبارة، وبذلك يكون عدد عبارات القسم الأول من المقياس (٣٦) عبارة.

القسم الثاني : واحتوي علي أبعاد المعرفة التقريرية (١٩) عبارة والمعرفة الإجرائية (١٤) عبارة والمعرفة الشرطية (١٨) عبارة والتخطيط (٢٣) عبارة وإدارة المعلومات (١٦) عبارة والمراقبة الذاتية (١٢) عبارة وتعديل الغموض (١٤)عبارة والتقويم (١٣)عبارة وبذلك يكون عدد عبارات القسم الثاني من المقياس (١٢٩)عبارة.

(٢)الصورة التجريبية للمقياس :

للوصول إلي الصورة التجريبية للمقياس تم ما يلي :

عرض المقياس علي عينة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي لمعرفة مدي مناسبته للمستوي اللغوي لهم وقد تم حذف (٥) عبارات من القسم الثاني لعدم مناسبتها للمستوي اللغوي للطلاب .وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس كما هو موضح بالجدول التالي:

بالنسبة للقسم الأول كما يلي :

جدول (١)

توزيع العبارات علي مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (القسم الأول)

م	البعد	أرقام العبارات التي تنتمي للبعد	عدد العبارات
١	التنبؤ	١، ٦، ٩، ١١، ١٣، ١٨، ٢١، ٢٣.	٨
٢	التخطيط	٢، ١٤	٢
٣	الضبط	٤، ٥، ٨، ١٦، ١٧، ٢٠.	٦
٤	التقويم	٣، ٧، ١٠، ١٢، ١٥، ١٩، ٢٢، ٢٤.	٨

يتضح من الجدول السابق أن عدد عبارات القسم الأول في صورته النهائية (٢٤) عبارة.

وبالنسبة للقسم الثاني : تم ترتيب عبارات المقياس ترتيباً دائرياً (حيث أخذ كل ثلاث عبارات من بعد علي التوالي أي العبارات ١، ٢، ٣ تنتمي للمعرفة التقريرية والعبارات ٤، ٥، ٦ تنتمي للمعرفة الإجرائية والعبارات ٧، ٨، ٩ تنتمي للمعرفة الشرطية وهكذا حتي نهاية المقياس)ودرجت الاستجابات تدرجاً ثلاثياً علي النحو التالي (تنطبق دائماً - تنطبق أحياناً - لا تنطبق) وتم تحديد الدرجات وذلك بإعطاء الاستجابات الدرجات (٣، ٢، ١) علي الترتيب وذلك بالنسبة للعبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة أي (١، ٢، ٣) علي الترتيب.ويوضح الجدول التالي توزيع العبارات علي القسم الثاني من المقياس:

جدول (٢)

توزيع العبارات علي مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (القسم الثاني)

م	البعد	أرقام العبارات التي تنتمي للبعد	عدد العبارات
١	المعرفة التقريرية	١، ٢، ٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٩٧ .	١٣
٢	المعرفة الإجرائية	٤، ٥، ٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٧٦، ٧٧، ٧٨.	١٢
٣	المعرفة الشرطية	٧، ٨، ٩، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٧٩، ٨٠، ٨١	١٢
٤	التخطيط	١٠، ١١، ١٢، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٨٢، ٨٣، ٨٤، ٩٨، ٩٩ .	١٤
٥	إدارة المعلومات	١٣، ١٤، ١٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٨٥، ٨٦، ٨٧، ١٠٠.	١٣
٦	المراقبة الذاتية	١٦، ١٧، ١٨، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٨٨، ٨٩، ٩٠.	١٢
٧	تعديل الغموض	١٩، ٢٠، ٢١، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٩١، ٩٢، ٩٣، ١٠١.	١٣
٨	التقويم	٢٢، ٢٣، ٢٤، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٧٠، ٧١، ٧٢، ٩٤، ٩٥، ٩٦.	١٢

يتضح من الجدول السابق أن عدد عبارات القسم الثاني في صورته النهائية (١٠١)عبارة.

حساب صدق وثبات المقياس :

١-حساب صدق المقياس :

أ - حساب صدق وثبات القسم الأول من المقياس :

تكونت الصورة التجريبية للقسم الأول من ٢٤ عبارة، وتم حساب الخصائص السيكومترية له كالتالي :

أولاً: حساب الصدق:

تم استخدام الطرق الآتية لحساب الصدق:

صدق الاتساق الداخلي:

أ-حسب صدق الاتساق الداخلي لمفردات القسم الأول من المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات القسم الأول من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

التنبؤ		التخطيط		الضبط		التقويم	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٧٥**	٢	٠.٩١**	٤	٠.٧٣**	٣	٠.٨٤**
٦	٠.١٠	١٤	٠.٩١**	٥	٠.٧٧**	٧	٠.٢١
٩	٠.٨١**			٨	٠.٧٧**	١٠	٠.٢٤
١١	٠.٨٦**			١٦	٠.٦٥**	١٢	٠.٥٩**
١٣	٠.٧٩**			١٧	٠.٧٧**	١٥	٠.٧٢**
١٨	٠.١٣			٢٠	٠.٧٦**	١٩	٠.٢٣
٢١	٠.٨٦**					٢٢	٠.٨٧**
٢٣	٠.٧٤**					٢٤	٠.٨٥**

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوي٠.٠١ ما عدا العبارات الآتية :بعد التنبؤ: العباراتان ٦ ،١٨ بعد التقويم : العبارات ٧، ١٠، ١٩. ولذلك حذفت من القسم الأول.مثال لمحتوي بعض العبارات التي حذفت من القسم الأول :العبارة رقم (٦):

بعد أن فكرت جيداً في الموضوع السابق، هل تعتقد أنك سوف تقوم بتلخيصه تلخيصاً وافياً . ضع علامة (✓) أمام الاختيار المعبر عنك :

أ-أنا متأكد بدرجة كبيرة جداً .

ب-أنا متأكد إلي حد ما.

ج-أنا غير متأكد .

د-أنا غير متأكد وأعتقد أنه من المحتمل ألا أنجح في تلخيص الموضوع السابق.

هـ-أنا أعلم أنني غير قادر بالفعل علي تلخيص الموضوع السابق.

والعبارة رقم (٧):

بعد أن قمت بتلخيص الموضوع السابق ،حاول الآن أن تخبرني عما إذا كنت متأكداً من تلخيصك . ضع علامة (✓) أمام الاختيار المعبر عنك :

أ-أنا متأكد بدرجة كبيرة جداً .

ب-أنا متأكد إلي حد ما.

ج-أنا غير متأكد.

د-أنا غير متأكد وأعتقد أنه من المحتمل ألا أنجح في الحكم علي تلخيصي للموضوع السابق.

هـ-أنا غير قادر بالفعل علي الحكم علي تلخيصي للموضوع السابق.

والعبارة رقم (١٠)

-بعد أن قمت بالكشف في المعجم عن كلمة "أيقن" ،حاول الآن أن تخبرني عما إذا كنت متأكداً من إجابتك ، ضع علامة (✓) أمام الاختيار المعبر عنك :

أ-أنا متأكد بدرجة كبيرة جداً .

ب-أنا متأكد إلي حد ما.

ج-أنا غير متأكد.

د-أنا غير متأكد وأعتقد أنه من المحتمل ألا أنجح في الإجابة عن هذا السؤال.

هـ-أنا غير قادر بالفعل علي الحكم علي إجابتي عن هذا السؤال.

(ب)صدق الاتساق الداخلي لأبعاد القسم الأول ككل:كما حسب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد القسم الأول ككل عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للقسم الأول وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤)

صدق الاتساق الداخلي لأبعاد القسم الأول ككل

م	البعد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	التنبؤ	٠.٨٦**	٠.٠١
٢	التخطيط	٠.٦٦**	٠.٠١
٣	الضبط	٠.٧٦**	٠.٠١
٤	التقويم	٠.٨٥**	٠.٠١

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق:أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الكلية والدرجة الكلية للقسم الأول دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ مما يشير إلي أن القسم الأول صادق فيما وضع لقياسه وهو صالح لقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

ثانياً: ثبات القسم الأول من المقياس:

تم استخدام طريقتي التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون ومعادلة ألفا- كرونباخ لحساب الثبات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥)

طرق ومعاملات ثبات القسم الأول

م	البعد	التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون	معامل ألفا – كرونباخ
١	التنبؤ	٠.٩٤	٠.٩١
٢	التخطيط	٠.٧٩	٠.٧٩
٣	الضبط	٠.٩٠	٠.٨٣
٤	التقويم	٠.٩٢	٠.٨٨
٥	القسم الأول ككل	٠.٨٦	٠.٧٥

يتضح من الجدول السابق أن القسم الأول بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٧٥ – ٠.٩٤ وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١، مما يشير إلي ثبات القسم الأول.

ب- حساب صدق وثبات القسم الثاني من المقياس:

تكونت الصورة التجريبية للقسم الثاني من ١٠١ عبارة، وتم حساب الخصائص السيكومترية له كالتالي:

أولاً :حساب الصدق :

تم استخدام الطرق الآتية لحساب الصدق:

١- صدق الاتساق الداخلي لمفردات القسم الثاني :

(أ)صدق الاتساق الداخلي : تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمفردات القسم الثاني عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات القسم الثاني من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (بعد المعرفة التقريرية)

رقم الفقرة	العبارة	معامل الارتباط
١	أفهم جيداً المعني الإجماليّ للنص.	**٠.٨٧
٢	أعرف بصعوبة المفردات اللغوية المحورية في النص .	**٠.٨٧
٣	يصعب علي معرفة الحقائق والمفاهيم المهمة في النص.	٠.٢٣
٢٥	أعرف قدرتي في استخدام المعاجم اللغوية .	**٠.٨٤
٢٦	أعرف بصعوبة الأفكار الرئيسة في النص.	**٠.٧٨
٢٧	أعرف قدرتي في تحديد هدف كاتب النص	**٠.٧١
٤٩	أعرف قدرتي في الوعي بالمفردات اللغوية الصعبة الواردة في النص .	**٠.٤٥
٥٠	أعرف قدرتي في استغلال المكتبة والرجوع إلي المراجع	٠.٢٢
٥١	أفهم النص بشكل أفضل عندما أكون مهتماً به.	**٠.٧٩
٧٣	لديّ القدرة علي ضبط كيفية فهمي للنص.	**٠.٨١
٧٤	أعرف قدرتي في مناقشة النص والاتفاق أو الاختلاف معه..	٠.٢١
٧٥	أعرف قدرتي في استخلاص النتائج من النص.	**٠.٨٤
٩٧	أعرف مدي ترابط الأفكار وتسلسلها وانسجامها في النص.	٠.٢٥

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى٠.٠١ ما عدا العبارات الآتية: العبارات ٣، ٥٠، ٧٤، ٩٧ لذلك حذفت من المقياس.

جدول (٧)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات القسم الثاني من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (بعد المعرفة الإجرائية)

رقم الفقرة	العبارة	معامل الارتباط
٤	أكون علي وعي بكيفية الوصول إلي أهدافي من النص.	٠.٨٢**
٥	عندما أقرأ نصاً جديداً فإنني أغفل الكلمات التي لا أعرفها.	٠.٨٠**
٦	لدي طريقة واضحة في استخلاص النتائج من النص.	٠.١٢
٢٨	أكون علي وعي بكيفية ترتيب الأفكار في النص .	٠.١٤
٢٩	عندما أقرأ نصاً جديداً فإنني أستخدم طرق القراءة التي ثبت نجاحها لديّ في التعرف علي المفردات اللغوية الصعبة.	٠.٢٤
٣٠	أعرف كيف أفهم المعني الإجمالي للنص.	٠.٥٣**
٥٢	عندما أقرأ نصاً جديداً فإنني أستخدم طرق القراءة التي ثبت نجاحها لدي في تحديد هدف كاتب النص.	٠.٥٨**
٥٣	أعرف كيف أنظم المعلومات الواردة في النص.	٠.٦٥**
٥٤	أكون علي وعي بكيفية استغلال المكتبة والرجوع إلي المراجع المناسبة.	٠.٨٤**
٧٦	أكون علي وعي بمدي ترابط الأفكار وتسلسلها وانسجامها في النص.	٠.٧٩**
٧٧	أعرف أي الطرق أفضل كي أستخدمها في تحديد الأفكار الواردة في النص.	٠.٨٣**
٧٨	أعرف الإجراءات التي أقوم بها في استخدام المعاجم اللغوية .	٠.٤٢**

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ما عدا العبارات الآتية ٦، ٢٨، ٢٩ لذلك حذفت من المقياس.

جدول (٨)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات القسم الثاني من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (بعد المعرفة الشرطية)

رقم العبارة	العبارة	معامل الارتباط
٧	أستخرج المفردات اللغوية الصعبة الواردة في النص لتساعدني في فهمه.	٠.٨٩**
٨	أحدد الأفكار الواردة في النص لتساعدني في فهمه .	٠.٨٤**
٩	أفهم النص عندما أنظم المعلومات الواردة به.	٠.٨٧**
٣١	أفكر في طرق عديدة عندما تواجهني مشكلة في فهم النص.	٠.٨٠**
٣٢	أعرف أي الطرق أكثر فعالية لتعلم المفردات اللغوية الصعبة الواردة في النص .	٠.١١
٣٣	أحدد هدف كاتب النص ليساعدني في فهمه	٠.١٥
٥٥	أوظف المراجع الموجودة في المكتبة لتساعدني في فهم النص.	٠.٩٣**
٥٦	أجد صعوبة في تعلم الكلمات ومعانيها عندما أصنف الكلمة داخل مجموعتها المناسبة .	٠.١٤
٥٧	أحدد الحقائق والتعميمات الواردة في النص لتساعدني في فهمه.	٠.٠٦
٧٩	أعرف متى أستخدم طريقة معينة دون غيرها لتساعدني في فهم النص.	٠.٩٢**
٨٠	أوظف علامات الترقيم في النص لتساعدني في فهمه .	٠.٨٣**
٨١	أوظف التركيب العام للنص ليساعدني في فهمه.	٠.٨٨**

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ما عدا العبارات الآتية : ٣٢، ٣٣، ٥٦، ٥٧ لذلك حذفت من المقياس.

جدول (٩)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات القسم الثاني من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (بعد التخطيط)

رقم الفقرة	العبارة	معامل الارتباط
١٠	أحدد هدفي قبل البدء في قراءة النص .	٠.٨٥**
١١	أنظم وقتي بما يضمن تحقيق أهدافي من قراءة النص.	٠.٤٩**
١٢	أفكر في الكتب والمراجع اللازمة قبل أن أبدأ قراءة النص	٠.٥٨**
٣٤	أوزع وقتي بشكل يتناسب مع فهمي للنص .	٠.١٣
٣٥	أفهم التعليمات قبل البدء في قراءة النص .	٠.٨١**
٣٦	أوجه إلي نفسي بعض الأسئلة حول النص .	٠.٧٦**
٥٨	أحدد الصعوبات التي تواجهني في قراءة النص .	٠.٨٤**
٥٩	أفكر في طرق عديدة للإجابة عن الأسئلة الواردة علي النص واختيار أفضل البدائل .	٠.٥٦**
٦٠	أوجه إلي نفسي بعض الأسئلة حول النص لتحديد ما فهمته من النص.	٠.٨٢**
٨٢	أحدد مسبقاً الخطوات التي يجب اتباعها لقراءة النص.	٠.٠٩
٨٣	أتجاهل الأجزاء التي لم أفهمها في النص	٠.٢٥
٨٤	أضع خطاً تحت الأجزاء التي لم أفهمها في النص.	٠.٨١**
٩٨	أفكر في تحديد هدف كاتب النص .	٠.١٣
٩٩	أجمع معلومات أخري ذات صلة بالنص قبل قراءته	٠.٨٠**

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ما عدا العبارات الآتية :٣٤، ٨٢، ٨٣، ٩٨ لذلك حذفت من المقياس.

جدول (١٠)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات القسم الثاني من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (بعد إدارة المعلومات)

رقم الفقرة	العبارة	معامل الارتباط
١٣	أعبر عن النص بأسلوبي الخاص لكي يساعدني في فهمه	٠.٦٧**
١٤	أسأل نفسي عن مدي ارتباط الموضوعات الجديدة بالموضوعات المعروفة بالنسبة لي.	٠.٠٦
١٥	أركز علي المفردات اللغوية الجديدة في النص.	٠.٦٠**
٣٧	أسأل نفسي عن مدي ارتباط المعاني والأفكار الجديدة بالمعاني والأفكار المعروفة بالنسبة لي.	٠.٠٩
٣٨	أقرأ بتأني عندما أجد حقائق وتعميمات مهمة في النص	٠.٧٠**
٣٩	أبتكر أمثلة جديدة أثناء قراءة النص لأجعل المعلومات ذات معني بالنسبة لي.	٠.٠٦
٦١	أركز علي المعني الإجمالي للنص أكثر من التفاصيل الدقيقة	٠.٨١**
٦٢	أسأل نفسي عن مدي ارتباط المفردات اللغوية الجديدة بالمفردات اللغوية المعروفة بالنسبة لي .	٠.٧٧**
٦٣	أركز علي استغلال المكتبة والرجوع إلي المراجع الموجودة بها .	٠.٨١**
٨٥	أقرأ بتأني عندما أجد أفكاراً مهمة في النص.	٠.٨٠**
٨٦	أرسم بعض الصور والأشكال لتساعدني في فهم النص أثناء قراءته.	٠.٨١**
٨٧	أركز علي استخدام المعاجم اللغوية لفهم النص .	٠.٨٣**
١٠٠	أحلل النص أثناء قراءته إلي فقرات صغيرة لكي يسهل فهمه.	٠.٨٠**

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوي٠.٠١ ما عدا العبارات الآتية:١٤، ٣٧، ٣٩ لذلك حذفت من المقياس.

جدول (١١)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات القسم الثاني من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (بعد المراقبة الذاتية)

رقم الفقرة	العبارة	معامل الارتباط
١٦	أسأل نفسي عن مدي تقدمي في فهم النصوص الجديدة .	٠.٦٤**
١٧	أراجع النص من حين لآخر لفهم هدف كاتب النص .	٠.١٠
١٨	أراجع النص من حين لآخر لفهم النص فهماً جيداً.	٠.٧٧**
٤٠	أفكر في العديد من الاختيارات قبل البدء في الإجابة عن الأسئلة الواردة علي النص .	٠.١١
٤١	أسأل نفسي من حين لآخر عن الأهداف التي أحققها من قراءتي للنص .	٠.٠٣
٤٢	أراجع النص من حين لآخر بهدف فهم المعاني والأفكار المهمة الواردة في النص .	٠.٨١**
٦٤	أسأل نفسي عما إذا كنت قد استنفدت كل الخيارات المطروحة للإجابة عن الأسئلة علي النص .	٠.٨٢**
٦٥	أراجع النص من حين لآخر بهدف فهم النتائج المهمة الواردة في النص .	٠.٨٦**
٦٦	أوجه إلي نفسي من حين لآخر أسئلة للتعرف علي مدي فهمي للنص .	٠.٦٣**
٨٨	أراجع النص من حين لآخر بهدف تذكر المفردات اللغوية المهمة الواردة في النص .	٠.٧٨**
٨٩	أقوم بتحليل مدي فعالية الطرق والأساليب التي أستخدمها أثناء قراءتي للنص .	٠.٨٢**
٩٠	أراجع النص من حين لآخر بهدف فهم العلاقات المهمة بين معلوماتي السابقة والمعلومات الحالية.	٠.٦١**

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ ما عدا العبارات الآتية : ١٧، ٤٠، ٤١ لذلك حذفت من المقياس.

جدول (١٢)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات القسم الثاني من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (بعد تعديل الغموض)

رقم الفقرة	العبارة	معامل الارتباط
١٩	أراعي القواعد النحوية عند فشلي في الفهم	٠.٨٢**
٢٠	أوظف معلوماتي العامة في فهم الموضوع .	٠.١٣
٢١	أستمر في قراءة النص رغم فشلي في فهمه .	٠.٨٥**
٤٣	أتوقف وألخص ما فهمته من الموضوع تحريرياً أو شفوياً	٠.٨١**
٤٤	أضع خطاً تحت الجمل المهمة في النص لتصحيح فهمي	٠.١٥
٤٥	أطلب المساعدة من الآخرين لفهم الأشياء الغامضة في النص .	٠.٨١**
٦٧	أراجع المعلومات الجديدة غير الواضحة بالنسبة لي أثناء قراءة النص .	٠.٨٧**
٦٨	أغير الطريقة المستخدمة في القراءة عند فشلي في فهم النص .	٠.٨٩**
٦٩	أعيد تقييم نفسي عندما أفشل في فهم النص .	٠.٩٠**
٩١	أتوقف عن قراءة النص عند فشلي في فهمه .	٠.١١
٩٢	أوظف ما تعلمته من الموضوعات السابقة في فهم النص الحالي.	٠.٨٦**
٩٣	أقرأ نصوصاً أخري ذات صلة بالنص الحالي لفهمه جيداً	٠.٠٨
١٠١	أحدد الأشياء التي لم أفهمها في النص وأحاول فهمها	٠.٨٢**

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ ما عدا العبارات الآتية : ٢٠، ٤٤، ٩١، ٩٣ لذلك حذفت من المقياس.

جدول (١٣)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات القسم الثاني من مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (بعد التقويم)

رقم الفقرة	العبارة	معامل الارتباط
٢٢	أتوقع أنني سأفهم النص فهماً جيداً .	٠.٨٥**
٢٣	أفهم جيداً ما أقرأ .	٠.٨٣**
٢٤	أستطيع تقييم أدائي في القراءة فور الانتهاء من قراءة النص.	٠.٨٨**
٤٦	أكتب أسئلة محددة أريد أن أعرف حلها من قراءتي للنص .	٠.٩٣**
٤٧	أحاول الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها قبل قراءة النص فور الانتهاء منه.	٠.٦٩**
٤٨	ألخص ما تعلمته من النص تلخيصاً وافياً فور الانتهاء منه.	٠.٠٣
٧٠	أحدد ما أعرفه عن الموضوع قبل قراءته .	٠.٩١**
٧١	أسأل نفسي عما إذا ما كنت قد بذلت قصاري جهدي في فهم النص فور الانتهاء منه.	٠.٧٧**
٧٢	أسأل نفسي عما إذا ما كنت قد أخذت في الاعتبار كل الاختيارات بعد الإجابة عن الأسئلة الواردة علي النص.	٠.٠٦
٩٤	أسأل نفسي عما إذا كنت قد أنجزت أهدافي فور الانتهاء من قراءتي للنص .	٠.٨٦**
٩٥	أسأل نفسي فور الانتهاء من قراءة النص عما إذا كانت هناك طريقة أسهل وأيسر للتعامل معه بشكل أكثر فعالية	٠.٧٩**
٩٦	أستخرج الأفكار الواردة في النص فور الانتهاء منه .	٠.٠٥

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ ما عدا العبارات الآتية : ٤٨، ٧٢، ٩٦ لذلك حذفت من المقياس.

(ب)صدق الاتساق الداخلي لأبعاد القسم الثاني ككل:كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد القسم الثاني ككل عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للقسم الثاني وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٤)

صدق الاتساق الداخلي لأبعاد القسم الثاني ككل

م	البعد	معامل الارتباط	م	البعد	معامل الارتباط
١	المعرفة التقريرية	٠.٧٢**	٥	إدارة المعلومات	٠.٦٦**
٢	المعرفة الإجرائية	٠.٧٧**	٦	المراقبة الذاتية	٠.٧٨**
٣	المعرفة الشرطية	٠.٥٥**	٧	تعديل الغموض	٠.٧٢**
٤	التخطيط	٠.٧٦**	٨	التقويم	٠.٥٩**

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق:أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الكلية والدرجة الكلية للقسم الثاني دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ مما يشير إلي أن القسم الثاني صادق فيما وضع لقياسه وهو صالح لقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

ثانيًا : ثبات القسم الثاني من المقياس :

تم استخدام طريقتي التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون ومعادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٥)

طرق ومعاملات ثبات القسم الثاني

م	البعد	التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان. براون	معادلة ألفا . كرونباخ
١	المعرفة التقريرية	٠.٩٥	٠.٩٣
٢	المعرفة الإجرائية	٠.٨٧	٠.٨٩
٣	المعرفة الشرطية	٠.٩٧	٠.٩٦
٤	التخطيط	٠.٩٤	٠.٩٢
٥	إدارة المعلومات	٠.٨٩	٠.٩٣
٦	المراقبة الذاتية	٠.٩١	٠.٩١
٧	تعديل الغموض	٠.٩٧	٠.٩٦
٨	التقويم	٠.٩٤	٠.٩٥
٩	القسم الثاني ككل	٠.٨٤	٠.٨٥

يتضح من الجدول السابق أن القسم الثاني بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات ، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٨٤ – ٠.٩٧ وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ مما يشير إلي ثبات القسم الثاني.

ج-حساب صدق وثبات المقياس ككل:

أولاً : حساب الصدق : تم استخدام الطرق الآتية لحساب الصدق :

١- صدق الاتساق الداخلي للمقياس ككل: كما حسب صدق الاتساق الداخلي للمقياس ككل عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٦)

صدق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس ككل

م	البعد	معامل الارتباط	م	البعد	معامل الارتباط
١	التنبؤ	٠.٦٩**	٧	المعرفة الشرطية	٠.٥٦**
٢	التخطيط	٠.٧١**	٨	التخطيط	٠.٧٨**
٣	الضبط	٠.٦٨**	٩	إدارة المعلومات	٠.٧١**
٤	التقويم	٠.٧٨**	١٠	المراقبة الذاتية	٠.٧٢**
٥	المعرفة التقريرية	٠.٦٧**	١١	تعديل الغموض	٠.٦٧**
٦	المعرفة الإجرائية	٠.٧٢**	١٢	التقويم	٠.٦٣**

(**) دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق:أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الكلية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ مما يشير إلي أن المقياس صادق فيما وضع لقياسه وهو صالح لقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

ثانياً: ثبات المقياس ككل:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون وكان معامل الثبات للمقياس ككل ٠.٨٨ كما تم استخدام معادلة ألفا- كرونباخ لحساب الثبات وكان معامل الثبات أيضاً للمقياس ككل ٠.٨٨ .وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ ، مما يشير إلي ثبات المقياس ككل.

(٣)الصورة النهائية لمقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :بعد حساب صدق وثبات المقياس ، تم كتابة المقياس في صورته النهائية كما يلي:

بالنسبة للقسم الأول : أصبح عدد عبارات القسم الأول في صورته النهائية (١٩) عبارة وبذلك تتغير بعض أرقام العبارات عن الصورة التجريبية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٧)

توزيع العبارات على مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (القسم الأول)

م	البعد	أرقام العبارات التي تنتمي للبعد	عدد العبارات
١	التنبؤ	١، ٧، ٨، ١٠، ١٦، ١٨	٦
٢	التخطيط	٢، ١١	٢
٣	الضبط	٤، ٥، ٦، ، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦	٦
٤	التقويم	٣، ٩، ١٢، ١٧، ١٩	٥

وبالنسبة للقسم الثاني : أصبح عدد عبارات القسم الثاني في صورته النهائية (٧٣) عبارة وبذلك تتغير بعض أرقام العبارات عن الصورة التجريبية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٨)

توزيع العبارات على مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (القسم الثاني)

م	البعد	أرقام العبارات التي تنتمي للبعد	عدد العبارات
١	المعرفة التقريرية	١، ٢، ٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٤٩، ٥٠، ٥١.	٩
٢	المعرفة الإجرائية	٤، ٥، ٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٥٢، ٥٣، ٥٤.	٩
٣	المعرفة الشرطية	٧، ٨، ٩، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٥٥، ٥٦.	٨
٤	التخطيط	١٠، ١١، ١٢، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٧٢	١٠
٥	إدارة المعلومات	١٣، ١٤، ١٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٧٣	١٠
٦	المراقبة الذاتية	١٦، ١٧، ١٨، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥.	٩
٧	تعديل الغموض	١٩، ٢٠، ٢١، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨.	٩
٨	التقويم	٢٢، ٢٣، ٢٤، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٦٩، ٧٠، ٧١.	٩

زمن تطبيق المقياس :

حسب زمن تطبيق مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وذلك برصد الزمن الذي استغرقه كل طالب من أفراد العينة الاستطلاعية ، ووجد أن متوسط الزمن اللازم للقسم الأول ثلاثون دقيقة لأدائه بعد شرح التعليمات للطلاب والتأكد من فهمها، كما وجد أن متوسط الزمن اللازم للقسم الثاني ثلاثون دقيقة لأدائه وذلك بعد شرح التعليمات والتأكد من فهمها(فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩ :٦٥٢-٦٥٦).

طريقة تصحيح المقياس:

بالنسبة للقسم الأول: في بعدي التنبؤ والتقويم يعطي المفحوص ثلاث درجات وذلك إذا اختار (أ -أنا متأكد بدرجة كبيرة جداً) أو (هـ -أنا غير قادر علي الحكم علي إجابتي عن هذا السؤال) واتفقت مع إجابته عن الموضوع.أو درجتان وذلك إذا اختار(ب -أنا متأكد إلي حد ما) أو (د -أنا غير متأكد وأعتقد ألا أنجح في الإجابة عن هذا السؤال) واتفقت مع إجابته عن الموضوع.أو درجة واحدة وذلك إذا اختار(ج -أنا غير متأكد) واتفقت مع إجابته عن الموضوع.

أما في بعدي الضبط والتخطيط فيعطي المفحوص ثلاث درجات وذلك إذا كانت الخطة التي وضعها المفحوص كاملة ومناسبة للمهمة.أو درجتان وذلك إذا كانت الخطة- التي وضعها المفحوص -بصفة عامة تكاد تكون مناسبة للمهمة وليست خاطئة.أو درجة واحدة وذلك إذا كانت الخطة -التي وضعها المفحوص- ناقصة وغير مقبولة أو خاطئة ولا تناسب المهمة.وبذلك يكون الحد الأقصي للدرجات في القسم الأول(٥٧) درجة والحد الأدني للدرجات (١٩) درجة.

بالنسبة للقسم الثاني:

تم تقدير الدرجات التالية (٣، ٢، ١) بالترتيب وذلك للعبارات الموجبة . والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السالبة أي (١، ٢، ٣)، وبذلك يكون الحد الأقصي للدرجات (٢١٩) والحد الأدني للدرجات (٧٣) درجة.

(٢) بطارية الكفاءة اللغوية (إعداد الباحث)

فيما يلي وصف لبطارية الكفاءة اللغوية وطريقة تصميمها ومراحل البناء التي مرَّت بها وهي :

خطوات إعداد بطارية الكفاءة اللغوية : مر إعداد الصورة الأولية للبطارية بالخطوات الآتية :

١- الصورة الأولية. ٢- الصورة التجريبية. ٣- الصورة النهائية.

وفيما يلي توضيح ذلك :

(١) الصورة الأولية للبطارية: مرت الصورة الأولية للبطارية بالخطوات الآتية:

١- دراسة أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

٢-الاطلاع علي بعض الكتب والاختبارات في مجال اللغة العربية ومقاييس الكفاءة اللغوية .

٣- تم تحديد مكونات بطارية الكفاءة اللغوية وذلك بناءً علي ما جاء في الإطار النظري للدراسة الحالية حيث روعي ضرورة شمول هذه المكونات للميدان الذي تقيسه وهو الكفاءة اللغوية لذلك تكونت بطارية الكفاءة اللغوية من :

(١) الثروة اللغوية. (٢)القراءة الناقدة .

(٣)القواعد النحوية . (٤)التذوق الأدبي.

(٥)الإملاء. (٦)الاستماع.

٤-تم طبع الاختبارات لإجراء عمليات التقنين لها.

(٢)الصورة التجريبية لبطارية الكفاءة اللغوية :

للوصول إلي الصورة التجريبية للبطارية تم ما يلي :

١- إن الخطوة الأولي قبل حساب الصدق والثبات هي حساب معاملات السهولة ومعاملات التمييز،وذلك لأن معاملات السهولة توضح نسبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال وأفضل الأسئلة هي التي يقترب فيها معامل السهولة من ٥٠٪ وأما بالنسبة لمعاملات التمييز فلا بد أن يكون السؤال قادراً علي التمييز بين الأفراد وحتي يكون السؤال قادراً علي التمييز يجب ألا يقل معامل تمييزه عن ٠.٤٠ (أحمد الطبيب، ١٩٩٩ : ٢٥١)،وبناءً علي ذلك تم حذف الأسئلة غير المقبولة من حيث معاملات السهولة أو من حيث معاملات التمييز

إجراءات الصدق والثبات :

أولاً : صدق وثبات الاختبارات الفرعية للبطارية :

أ- صدق الاختبارات الفرعية للبطارية :تم استخدام الطرق الآتية لحساب صدق الاختبارات الفرعية للبطارية :

١-صدق الاتساق الداخلي لمفردات البطارية:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمفردات بطارية الكفاءة اللغوية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار المنتمية إليه،وكانت النتائج كالتالي:

أ- صدق الإتساق الداخلي لمفردات اختبار الثروة اللغوية، وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول (١٩)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار الثروة اللغوية (ن=١٠٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٧٤**	٢٠	٠.٧٧**	٤١	٠.١٥
٢	٠.٣٥**	٢١	٠.٣٧**	٤٢	٠.٤٤**
٣	٠.٤٠**	٢٢	٠.١٤	٤٣	٠.٧٢**
٤	٠.٣٨**	٢٣	٠.٣٨**	٤٤	٠.٤١**
٥	٠.٧٤**	٢٤	٠.٤٧**	٤٥	٠.٧٤**
٦	٠.٥٤**	٢٥	٠.٠٤	٤٦	٠.٣٥**
٧	٠.٥٠**	٢٦	٠.٠٦	٤٧	٠.٥٠**
٨	٠.٣٥**	٢٧	٠.٣٩**	٤٨	٠.٣٥**
٩	٠.٧٤**	٢٨	٠.٦٢**	٥٠	٠.٣٥**
١٠	٠.٠٣	٢٩	٠.٧١**	٥١	٠.٧٤**
١١	٠.٣٨**	٣٠	٠.٧٤**	٥٢	٠.٨٨**
١٢	٠.٧٦**	٣١	٠.٧١**	٥٣	٠.٤٦**
١٣	٠.٣٥**	٣٢	٠.٧٤**	٥٤	٠.٧٤**
١٤	٠.٤٠**	٣٣	٠.٥٤**	٥٥	٠.٥٤**
١٥	٠.١٢	٣٥	٠.٧٣**	٥٦	٠.٦٧**
١٦	٠.١٥	٣٦	٠.٤١**	٥٧	٠.٧١**
١٧	٠.٤٠**	٣٨	٠.٠٩	٥٨	٠.٤٨**
١٨	٠.٣٩**	٣٩	٠.٥٠**	٥٩	٠.٣٨**
١٩	٠.٣٧**	٤٠	٠.٣٥**		

** دال إحصائيا عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ ماعدا

العبارات رقم ١٠، ١٥، ١٦، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٣٨، ٤١ .فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لذلك حذفت من الاختبار.

ب- صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار القراءة الناقدة، وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول (٢٠)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار القراءة الناقدة(ن=١٠٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٦١**	١١	٠.٣٦**	١٩	٠.٦٩**
٢	٠.٣٥**	١٢	٠.٤٩**	٢٠	٠.٣٥**
٣	٠.٤٩**	١٣	٠.٦٢**	٢١	٠.٦٦**
٤	٠.٦٣**	١٤	٠.٠٨	٢٢	٠.٣٦**
٥	٠.٣٥**	١٥	٠.٣٥**	٢٣	٠.١٠
٦	٠.٦١**	١٦	٠.٦٩**	٢٤	٠.٠٩
٨	٠.٤٠**	١٧	٠.٦٤**	٢٥	٠.٤٩**
٩	٠.٤٩**	١٨	٠.٣٧**	٢٦	٠.٦٠**
١٠	٠.٥٨**				

** دال إحصائيا عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ماعدا العبارات رقم ١٤ ، ٢٣، ٢٤ .فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لذلك حذفت من الاختبار.

ج- صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار القواعد النحوية: وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول (٢١)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار القواعد النحوية (ن=١٠٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٣٥**	٢٢	٠.٥٩**	٤٠	٠.٣٦**
٢	٠.٣٦**	٢٣	٠.٧٥**	٤١	٠.٧٣**
٣	٠.٤٤**	٢٤	٠.٥٨**	٤٢	٠.٦٨**
٤	٠.١٤	٢٥	٠.٣٩**	٤٣	٠.٦٢**
٦	٠.٣٦**	٢٦	٠.٠٤	٤٤	٠.٦٧**
٧	٠.٥٨**	٢٧	٠.٥٣**	٤٥	٠.٣٥**
٨	٠.٥٨**	٢٨	٠.٤٥**	٤٦	٠.٣٧**
٩	٠.٦٢**	٢٩	٠.٤٨**	٤٧	٠.٣٨**
١٠	٠.٤٤**	٣٠	٠.٥٣**	٤٨	٠.٦١**
١١	٠.٣٨**	٣١	٠.٧٤**	٤٩	٠.٤٣**
١٢	٠.١١	٣٢	٠.٥٥**	٥٠	٠.٦٣**
١٣	٠.٤٥**	٣٣	٠.٦٥**	٥١	٠.٦٨**
١٤	٠.٣٥**	٣٤	٠.٥٥**	٥٢	٠.٥٩**
١٥	٠.١٦	٣٥	٠.٤٧**	٥٤	٠.٦٩**
١٧	٠.٤٩**	٣٦	٠.٣٨**	٥٥	٠.٥٠**
١٨	٠.٣٨**	٣٧	٠.٥٨**	٥٦	٠.٣٦**
١٩	٠.٤٧**	٣٨	٠.٥٠**	٥٧	٠.٤١**
٢٠	٠.٥٤**	٣٩	٠.٥٠**	٥٨	٠.٣٦**
٢١	٠.٦٥**				

** دال إحصائيا عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ ماعدا

العبارات رقم ٤، ١٢، ١٥، ٢٦ . فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لذلك حذفت من الاختبار

د-صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار التذوق الأدبي:وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول (٢٢)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار التذوق الأدبي(ن=١٠٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠.٣٧	١٥	**٠.٤٤	٢٩	**٠.٤١
٢	**٠.٣٥	١٦	**٠.٤٠	٣٠	٠.٢٠
٣	**٠.٣٧	١٨	**٠.٣٦	٣١	*٠.٤٠
٤	**٠.٣٨	١٩	**٠.٣٩	٣٢	**٠.٣٨
٦	**٠.٣٥	٢٠	٠.١٨	٣٣	**٠.٣٥
٧	**٠.٤٦	٢١	**٠.٣٩	٣٤	**٠.٥١
٨	**٠.٤٨	٢٢	**٠.٤٣	٣٥	**٠.٤١
٩	**٠.٥١	٢٣	**٠.٣٨	٣٦	**٠.٥٢
١٠	**٠.٤٧	٢٤	**٠.٤٢	٣٧	**٠.٣٩
١١	**٠.٣٨	٢٥	**٠.٣٥	٣٨	٠.١٩
١٢	**٠.٥٣	٢٦	**٠.٤٤	٣٩	٠.٢٠
١٣	**٠.٤١	٢٧	**٠.٤٤	٤٠	**٠.٣٦
١٤	**٠.٣٥				

** دال إحصائيا عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ ماعدا العبارات رقم ٢٠ ،٣٠ ،٣٨ ، ٣٩. فهي غير دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ لذلك حذفت من الاختبار.

هـ- صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار الإملاء ،وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول (٢٣)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار الإملاء(ن=١٠٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
٢	٠.٥٩**	١٧	٠.٤٩**	٣١	٠.٣٥**
٣	٠.٤٨**	١٨	٠.٥٩**	٣٢	٠.٤٨**
٤	٠.٦٩**	١٩	٠.٤٩**	٣٣	٠.٧٤**
٥	٠.٦٣**	٢٠	٠.٣٧**	٣٤	٠.٣٦**
١	٠.٦١**	٢١	٠.٥٢**	٣٥	٠.٥٤**
٨	٠.٧١**	٢٢	٠.٤٦**	٣٦	٠.٤٢**
٩	٠.٦٣**	٢٣	٠.٥٧**	٣٧	٠.٣٧**
١٠	٠.٦٠**	٢٤	٠.٣٩**	٣٨	٠.٥٧**
١١	٠.٥٢**	٢٥	٠.٠٩	٣٩	٠.٧٠**
١٢	٠.٠٨	٢٦	٠.٣٧**	٤٠	٠.٦٦**
١٣	٠.٣٥**	٢٧	٠.٦٤**	٤١	٠.٥٣**
١٤	٠.٥٥**	٢٨	٠.٧٣**	٤٢	٠.٦٧**
١٥	٠.٥٧**	٢٩	٠.٥٥**	٤٣	٠.٦٥**
١٦	٠.٦٦**	٣٠	٠.٥٢**	٤٥	٠.١٧

** دال إحصائيا عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ماعدا العبارات رقم ١٢ ،٢٥، ٤٥ .فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لذلك حذفت من الاختبار.

و- صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار الاستماع، وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول (٢٤)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات اختبار الاستماع(ن=١٠٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٥٩**	٨	٠.٣٨**	١٨	٠.٣٥**
٢	٠.٥٥**	١٠	٠.٣٥**	١٩	٠.٥٩**
٣	٠.٤١**	١١	٠.١١	٢٠	٠.٦٢**
٤	٠.٤٣**	١٢	٠.٣٥**	٢١	٠.٦٣**
٥	٠.٤٨**	١٣	٠.٣٨**	٢٢	٠.٥٩**
٦	٠.١٥	١٦	٠.٣٩**	٢٣	٠.٥٨**
٧	٠.٣٥**	١٧	٠.١٦	٢٤	٠.٥٢**

** دال إحصائيا عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ماعدا العبارات رقم ٦ ،١١ ، ١٧ .فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لذلك حذفت من الاختبار.

ب- ثبات الاختبارات الفرعية لبطارية الكفاءة اللغوية:

تم استخدام طريقتي كيودر ريتشارد سون ٢٠ والتجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون لحساب ثبات اختبارات الكفاءة اللغوية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢٥)

طرق ومعاملات ثبات بطارية الكفاءة اللغوية

م	اسم الاختبار	كيودر ريتشاردسون ٢٠	التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون	م	اسم الاختبار	كيودر ريتشارد سون ٢٠	التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون
١	الثروة اللغوية	٠.٩٢	٠.٩٣	٤	التذوق الأدبي	٠.٩١	٠.٨٩
٢	القراءة الناقدة	٠.٨٤	٠.٨٩	٥	الإملاء	٠.٩٣	٠.٩١
٣	القواعد النحوية	٠.٩٥	٠.٩٣	٦	الاستماع	٠.٨٣	٠.٨٧

يتضح من الجدول السابق أن بطارية الكفاءة اللغوية تتمتع بثبات عال ، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٨٣ – ٠.٩٥ وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ ، مما يشير إلي ثبات البطارية.

ثانياً : صدق وثبات بطارية الكفاءة اللغوية ككل:

أ-صدق بطارية الكفاءة اللغوية ككل: تم حساب صدق البطارية ككل بثلاث طرق هي:

١- الاتساق الداخلي :تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للبطارية وكانت النتائج كالتالي:

جدول(٢٦)

صدق الاتساق الداخلي للبطارية ككل

م	اسم الاختبار	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	م	اسم الاختبار	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	الثروة اللغوية	٠.٩٩**	٠.٠١	٤	التذوق الأدبي	٠.٩٩**	٠.٠١
٢	القراءة الناقدة	٠.٩٩**	٠.٠١	٥	الإملاء	٠.٩٨**	٠.٠١
٣	القواعد النحوية	٠.٩٩**	٠.٠١	٦	الاستماع	٠.٩٨**	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن بطارية الكفاءة اللغوية تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للبطارية ٠.٩٨ -٠.٩٩ وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ ، مما يشير إلي صدق البطارية.

٤-الصدق التلازمي : تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في اللغة العربية في الشهادة الإعدادية ودرجاتهم في بطارية الكفاءة اللغوية ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول(٢٧)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في بطارية الكفاءة اللغوية ودرجاتهم في التحصيل اللغوي في الشهادة الإعدادية

م	اسم الاختبار	معامل الارتباط	مستوي الدلالة	م	اسم الاختبار	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	الثروة اللغوية	٠.٧٩**	٠.٠١	٤	التذوق الأدبي	٠.٦٥**	٠.٠١
٢	القراءة الناقدة	٠.٧٥**	٠.٠١	٥	الإملاء	٠.٦٣**	٠.٠١
٣	القواعد النحوية	٠.٦٧**	٠.٠١	٦	الاستماع	٠.٧١**	٠.٠١
٧	البطارية ككل	٠.٨٣**	٠.٠١				

يتضح من الجدول السابق أن بطارية الكفاءة اللغوية تتمتع بدرجة عالية من الصدق التلازمي حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في بطارية الكفاءة اللغوية ودرجاتهم في التحصيل اللغوي في الشهادة الإعدادية ٠.٦٣ –٠.٨٣ وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ ، مما يشير إلي صدق البطارية.

ب- ثبات بطارية الكفاءة اللغوية ككل:

تم حساب معامل ثبات بطارية الكفاءة اللغوية ككل عن طريق معادلة كيودر ريتشارد سون ٢٠ وبلغ معامل الثبات ٠.٩٥ كما تم حسابه عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون وبلغ ٠.٩١ وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ ، مما يشير إلي ثبات البطارية ككل.

(٣)الصورة النهائية لاختبارات الكفاءة اللغوية :

بعد الاطمئنان إلي صدق وثبات اختبارات الكفاءة اللغوية للاستخدام في الدراسة الحالية تم كتابة هذه الاختبارات في صورتها النهائية وكانت كالتالي :

جدول (٢٨)

الصورة النهائية لاختبارات الكفاءة اللغوية

م	اسم الاختبار	عدد الأسئلة	م	اسم الاختبار	عدد الأسئلة
١	اختبار الثروة اللغوية	(٤٨) سؤالاً	٤	اختبار التذوق الأدبي	(٣٣) سؤالاً
٢	اختبار القراءة الناقدة	(٢٢) سؤالاً	٥	اختبار الإملاء	(٣٩) سؤالاً
٣	اختبار القواعد النحوية	(٥١) سؤالاً	٦	اختبار الاستماع	(١٨) سؤالاً

يتضح من الجدول السابق أن الصورة النهائية لبطارية الكفاءة اللغوية تكونت من (٢١١)سؤالاً.

زمن تطبيق اختبارات الكفاءة اللغوية :

تم حساب زمن تطبيق اختبارات الكفاءة اللغوية برصد الزمن الذي استغرقه كل طالب من أفراد العينة الاستطلاعية ووجد أن متوسط الزمن اللازم لكل اختبار كالآتي :

جدول (٢٩)

زمن تطبيق اختبارات الكفاءة اللغوية :

م	اسم الاختبار	الزمن اللازم للتطبيق	م	اسم الاختبار	الزمن اللازم للتطبيق
١	اختبار الثروة اللغوية	(١٠) دقائق	٤	اختبار التذوق الأدبي	(٣٠) دقيقة
٢	اختبار القراءة الناقدة	(٢٠) دقيقة	٥	اختبار الإملاء	(٢٥) دقيقة
٣	اختبار القواعد النحوية	(٤٥) دقيقة	٦	اختبار الاستماع	(١٥) دقيقة

يتضح من الجدول السابق أن الزمن الكلي اللازم لتطبيق البطارية ككل(١٤٥) دقيقة.

طريقة تصحيح اختبارات الكفاءة اللغوية :

أعد مفتاح للتصحيح حتي تسهل عملية التصحيح، كما أعطي لكل إجابة صحيحة درجة واحدة فقط والإجابة الخاطئة صفراً ، وبذلك فقد أصبحت درجات الاختبارات واحداً أو صفراً.

(٣)اختبار القدرة العقلية مستوي ١٥-١٧ سنة إعداد فاروق موسي (١٩٨٩)

صمم هذا الاختبار لقياس القدرة العقلية العامة حيث تم اختيار فقرات الاختبار بشكل يعكس القدرة علي إمكانية الاستفادة من التعلم في المواقف المختلفة ، ويتطلب الأداء الجيد في هذا الاختبار الاستخدام الكفء للرموز اللغوية والعددية وقدرة الفرد علي تحصيل المعلومات وحفظها في صورة رمزية للاستخدام في المواقف اللغوية والحسابية والمشكلات المجردة.

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من (٩٠) سؤالاً مرتبة تصاعدياً حسب درجة الصعوبة وتقيس القدرة العقلية من خلال خمس قدرات هي القدرة اللغوية وتتضمن المرادف العكس-معنى المفهوم-تمييز المفهوم واستخدامه.والقدرة العددية وتتضمن العمليات الحسابية الأربع-علاقة الأعداد ببعضها في مسألة تتضمن اللغة-الاستدلال الحسابي.والقدرة المكانية وتتضمن تمييز الأشكال -وضع الأشكال-علاقة الأشكال ببعضها-مقارنة الأشكال-حجوم الأشكال.والاستدلال ويتضمن الاستدلال اللغوي والاستدلال الحسابي والاستدلال المكاني.وإدراك العلاقات بين الألفاظ والأعداد والأشكال

زمن تطبيق الاختبار:

الزمن المحدد للتطبيق (٣٠) دقيقة بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة ومناقشتها.

طريقة تصحيح الاختبار:

يعطي كل مفحوص درجة واحدة عن كل سؤال يجيب عنه إجابة صحيحة.

صدق الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار عن طريق:

١-حساب معامل الارتباط الثنائي الأصيل لدرجات أسئلة الاختبار.

٢-حساب تمييز أسئلة الاختبار.

٣-حساب معامل الارتباط بين درجات ٢٠٠فرد في هذا الاختبار ودرجاتهم في اختباري الذكاء المصور والقدرات العقلية الأولية وكانت معاملات الارتباط ٠.٧٦ مع الذكاء المصور،٠.٨٧ مع القدرات العقلية الأولية.

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات ١٠٠ طالب في هذا الاختبار ودرجاتهم في اختبار الذكاء المصور وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٨٣ .

ثبات الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب الثبات عن طريق :

١-حساب معامل ثبات الأسئلة في الاختبار.

٢-حساب معامل ثبات الاختبار ككل بطريقة التجزئة النصفية،وكان معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي ٠.٩٢ وباستخدام معادلة سبيرمان -براون لتصحيح التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات ٠.٩٦ .

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي ٠.٨٨ وباستخدام معادلة سبيرمان -براون لتصحيح التجزئة النصفية بلغ معامل الثبات ٠.٩٤ وهي دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١

ويتضح مما سبق أن اختبار القدرة العقلية يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات مما يؤدي إلي الاطمئنان والوثوق في استخدامه في الدراسة الحالية.

٤- مقياس المستوي الاجتماعي - الاقتصادي للأسرة:

أعده عبد العزيز الشخص (١٩٩٥) وهو يتكون من خمسة متغيرات هي : دخل الفرد في الشهر- مستوي تعليم رب الأسرة- وظيفته- مستوي تعليم ربة الأسرة- وظيفتها.

وتم توزيع الوظائف في تسعة مستويات ومستوي التعليم في ثمانية مستويات ودخل الفرد في سبعة مستويات.

أولاً : بعد الوظيفة للجنسين :

تم تصنيف هذا البعد إلي تسعة مستويات كما يلي :

المستوي الأول : مثل عامل- بائع متجول- عامل شحن- موزع صحف يومية- عامل بمحل تجاري- ربة بيت غير مؤهلة- عامل بمحطة بنزين- ملاحظ جراج-

بواب- أعمال حرفية صغيرة- وظائف كتابية بمؤهل أقل من المتوسط- عامل فني- رجال الشرطة والجيش والمطافي.

المستوي الثاني : مثل أعمال حرفية كبيرة (ترزي افرنجي- حلواني- سباك.. ..) ، محصل بهيئة النقل العام- ملاحظ بوزارة الصحة- ربة بيت مؤهل متوسط- تاجر شنطة- رقيب بالجيش.

المستوي الثالث: مثل موظفون بوظائف فنية متوسطة- مدرسو المرحلة الابتدائية بمؤهل متوسط- وُعّاظ المساجد- صغار التجار- رقيب أول- أعمال سكرتارية.

المستوي الرابع : مثل : مهن حرة- وكلاء المدارس الابتدائية ومدرسو المرحلة الإعدادية رؤساء الأقسام بالسكة الحديد.

المستوي الخامس : مثل موظفون يحملون مؤهل جامعي- معيد أ، مدرس مساعد بالجامعة.

المستوي السادس: مثل المقاولون وكبار التجار.

المستوي السابع : مثل مديرو العموم بالحكومة والشركات.

المستوي الثامن : مثل ضباط - (عميد -لواء) .

المستوي التاسع: وظائف الجامعات (نائب رئيس الجامعة - عميد كلية..)

ثانياً : بعد مستوي التعليم للجنسين :

تم تصنيف هذا البعد إلي ثمانية مستويات كما يلي :

١-بدون مؤهل.
٢-ابتدائية.
٣-إعدادية.
٤-ثانوية وما في مستواها.
٥-شهادة أعلي من الثانوية وأقل من الشهادة الجامعية الأولي.
٦-الشهادة الجامعية الأولي.
٧-دراسات عليا حتي الماجستير.
٨-شهادة الدكتوراه.

ثالثاً : بعد متوسط دخل الفرد في الشهر[1] :

تم تصنيف متوسط الدخل في ٧ فئات بحيث تعطي درجة لكل مستوي حسب رقمه كما يلي:

١-أقل من ٢٠ جنيه	درجة واحدة
٢-من ٢٠ ـ ٣٩ جنيه	درجتان
٣-من ٤٠ ـ ٥٩ جنيه	ثلاث درجات
٤-من ٦٠ ـ ٧٩ جنيه	أربع درجات
٥-من ٨٠ ـ ٩٩ جنيه	خمس درجات
٦-من ١٠٠ ـ ١١٩ جنيه	ست درجات
٧-من ١٢٠ جنيهاً فأكثر	سبع درجات.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس من خلال التعويض في المعادلة التنبؤية التالية:

ص=أ+ب١س١+ب٢س٢+ب٣س٣+ب٤س٤.

حيث يعبر الحرف (ص) عن المستوي الاجتماعي-الاقتصادي المطلوب التنبؤ به.ويعبر الحرف (أ) عن قيمة الثابت وتساوي ٢.٢٥٩.والحرف (س١) يعبر عن درجة متوسط دخل الفرد في الشهر.والحرف (س٢) يعبر عن وظيفة رب الأسرة.والحرف (س٣) يعبر عن درجة مستوي تعليم رب الأسرة.والحرف (س٤) يعبر عن درجة وظيفة ربة الأسرة.

ويكتفي في الناتج برقم عشري واحد ثم ضربه ×١٠ أي (ص×١٠).ثم تدرج الدرجات في المستويات المقابلة لها اجتماعياً واقتصادياً كالتالي:

---

١) تم تعديل قيم بعد متوسط دخل الفرد في الشهر وذلك بضرب كل قيمة في خمسة لتتناسب وطبيعة الدخول الأسرية الحالية.

٤٨-٧٢ منخفض جداً.
٧٣-٩٦ منخفض.
٩٧-١٢٠ تحت المتوسط.
١٢١-١٤٤ متوسط.
١٤٥-١٦٨ فوق المتوسط.
١٦٩-١٩٢ مرتفع.
١٩٣-٢١٦ مرتفع جداً.

ثالثاً : عينة الدراسة الأساسية وإجراءات اختيارها :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٨٧٤) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي العام ، وقد روعي عند اختيار العينة أن يتوافر فيها بعض الشروط حتي تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وذلك كما يلي :

اختيرت العينة من طلاب المرحلة الثانوية للأسباب الآتية :

أ-لأن الطالب في المرحلة الثانوية يتمكن من الممارسة اللغوية الصحيحة فتنمو لديه القدرة علي الفهم والإدراك لخصائص اللغة العربية.

ب-لأن الطالب في المرحلة الثانوية تنمو لديه القدرة علي التعلم الذاتي، واكتساب المعرفة بنفسه عن طريق القراءة والبحث واستخدام المراجع والمعاجم ودوائر المعارف.

ج-لأن الطالب في المرحلة الثانوية يتصل بالأدب القديم والحديث وفنونه وموضوعاته المتنوعة في الشعر والنثر ويتذوق أساليب كل منها(علي موسي ،١٩٩٧ : ١٣٨-١٤٠).

د-لأن المتعلمين الراشدين وخاصة الناجحين منهم هم الذين يوظفون مدي واسعاً من مهارات ما وراء المعرفة وهذا ما أشارت إليه دراسة إميل (Imel,2002).

هـ-قد يلجأ الطالب في المرحلة الثانوية إلي استخدام مهارات ما وراء المعرفة عندما يواجه صعوبات في فهم ما يقرأ ، وبذلك فإن مهارات ما وراء المعرفة تناسب مستواهم؛ لأنهم قادرون علي التحكم فيما يفعلون (حمدان نصر وعقلة الصمادي ١٩٩٥: ٩٩).

و- طبيعة الدراسة الحالية تقتضي تطبيق عدد كبير من الاختبارات وهذا سهل بالنسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، ، بينما يصعب التطبيق علي طلاب الصفين الثاني والثالث -طبقاً لنظام الثانوية العامة الحديث-.

ز-درجة نضج طلاب المرحلة الثانوية قد تسمح لهم بالوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة المتضمنة في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية (المتغير المستقل في الدراسة الحالية)، كما أن التدريب المستمر للطلاب في اللغة العربية تحت إشراف وتوجيه معلم اللغة العربية قد يسمح لهم أيضاً بفرص جيدة للوصول إلي مستوى الكفاءة اللغوية (المتغير التابع في الدراسة الحالية).

ومن خلال الإطار النظري للبحث الحالي والدراسات السابقة تم تحديد العينة الأساسية للبحث الحالي بشرط أن يتحقق في الطالب الشروط الآتية:

(١)أن يكون الطالب في الصف الأول الثانوي العام ومستجداً في فرقته.

(٢)أن يكون الطالب متوسطاً في الذكاء.ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في اختبار القدرة العقلية المستخدم في الدراسة الحالية

جدول (٣٠)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث لأفراد العينة الأساسية على اختبار القدرة العقلية

	الذكور (ن=٣٧٣)		الإناث (ن=٣٧٣)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
اختبار القدرة العقلية	٩٨.٨٥٠	٤.٨٢٩	٩٨.٩٥٤	٤.٣٥٢	-٠.٣٠٩	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية (٢.٥٧٦)، (١.٩٦٠)عند مستوي ٠.٠١ ، ٠.٠٥ علي الترتيب عند درجة حرية (٧٤٤)(إخلاص عبد الحفيظ وآخرين، ٢٠٠٤ : ٤٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث لأفراد العينة الأساسية على اختبار القدرة العقلية مما يدل علي تجانس جميع أفراد العينة الأساسية وأنهم جميعاً من مستوي ذكاء متوسط.

(٣) أن يكون الطالب من بيئة متوسطة المستوي الاجتماعي ـ الاقتصادي، ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس المستوي الاجتماعي - الاقتصادي المستخدم في الدراسة الحالية

جدول (٣١)

الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث لأفراد العينة الأساسية على مقياس المستوي الاجتماعي ـ الاقتصادي

	الذكور (ن=٣٧٣)		الإناث (٣٧٣)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
مقياس المستوي الاجتماعي ـ الاقتصادي	١٣٢.٢٩٠	٥.٩٢٥	١٣٢.٦١٩	٤.٢٢٩	-٠.٨٧٣	غير دالة

قيمة "ت" الجدولية (٢.٥٧٦)، (١.٩٦٠)عند مستوي ٠.٠١ ، ٠.٠٥ علي الترتيب عند درجة حرية (٧٤٤)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث لأفراد العينة الأساسية على مقياس المستوي الاجتماعي – الاقتصادي مما يدل علي تجانس جميع أفراد العينة الأساسية وأنهم جميعاً من مستوي اجتماعي – اقتصادي متوسط.

ويبين جدول (٣٢) العينة الأساسية للدراسة الحالية قبل وبعد استبعاد بعض المفحوصين الذين لم تنطبق عليهم الشروط السابقة وقد اختيرت العينة عشوائياً كما يلي

جدول (٣٢)

العينة الأساسية للدراسة الحالية

المدرسة	العينة الأولية			المستبعدون			العينة النهائية		
	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
الشهيد عبد المنعم رياض	١٦٧	-	١٦٧	٢٥	-	٢٥	١٤٢	-	١٤٢
الثانوية العسكرية	١٦٧	-	١٦٧	٢٧	-	٢٧	١٤٠	-	١٤٠
الشهيد طيار محمد كامل	١٠٠	-	١٠٠	٩	-	٩	٩١	-	٩١
الثانوية بنات	-	١٢٠	١٢٠	-	٢٥	٢٥	-	٩٥	٩٥
الشيماء الثانوية بنات	-	١٧٠	١٧٠	-	٢٨	٢٨	-	١٤٢	١٤٢
أسماء الثانوية بنات	-	١٥٠	١٥٠	-	١٤	١٤	-	١٣٦	١٣٦
المجموع	٤٣٤	٤٤٠	٨٧٤	٦١	٦٧	١٢٨	٣٧٣	٣٧٣	٧٤٦

يتضح من الجدول السابق أن العينة الأولية الذكور (٤٣٤)طالباً والإناث (٤٤٠)طالبة والعينة الكلية (٨٧٤) طالباً وطالبة وأما المستبعدين الذكور (٦١) طالبا

والإناث (٦٧) طالبة والعينة الكلية (١٢٨) طالباً وطالبة وأما العينة النهائية الذكور (٣٧٣) طالباً والإناث (٣٧٣) طالبة والعينة الكلية (٧٤٦) طالباً وطالبة.وبلغ متوسط عمر أفراد العينة (١٥.٥) سنة بانحراف معياري قدره (١.٨٠٧).

رابعاً: منهج الدراسة وخطواتها:

أ-استخدم المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من صحة فروض الدراسة.

ب-خطوات الدراسة: تضمنت الدراسة الخطوات التالية :

١-المشكلة وأهميتها وتحديد موضوع الدراسة .

٢-الإطار النظري والمفاهيم الأساسية في الدراسة .

٣-البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية.

٤-إجراءات الدراسة الميدانية وتمثلت في أدوات الدراسة وطرق ضبطها إحصائياً وعينة الدراسة وطرق اختيارها وطرق المعالجة الإحصائية للنتائج .

٥-تطبيق أدوات الدراسة علي عينة الدراسة الميدانية .

٦-تصحيح أدوات الدراسة ثم تحليل النتائج إحصائياً وتفسيرها مع تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة تبعاً لما كشفت عنه الدراسة من نتائج .

خامساً :الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية :

تم إجراء التحليلات الإحصائية بواسطة الحاسب الآلي باستخدام برنامجي Statistica، SPSS، وقد اعتمدت الدراسة الحالية في تحليل البيانات علي الطرق الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط.

- اختبار تحليل التباين ذى التصميم العاملى (٢ × ٢).
- مربع إيتا لحساب حجم الأثر في حالة تحليل التباين.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات مجموعات التفاعل ذات الدلالة الإحصائية.
- تحليل الانحدار المتعدد.
- التحليل العاملي.
- تحليل المسار.

الفصل الرابع

تحليل البيانات وتفسير النتائج

تم تحديد متغيرات الدراسة الحالية كما يلي :المتغير المستقل وتمثل في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وتضم اثنتي عشرة مهارة فرعية موزعة علي قسمين : القسم الأول (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة) وشمل التنبؤ والتخطيط والضبط والتقويم ، القسم الثاني ويضم بعدين فرعيين : بعد التقويم الذاتي للمعرفة وشمل المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية، وبعد الإدارة الذاتية للمعرفة وشمل التخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية وتعديل الغموض والتقويم .أما المتغير التابع فتمثل في الكفاءة اللغوية وضم ستة أبعاد فرعية هي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع.

كما شملت متغيرات الدراسة الحالية فئة الطلاب المرتفعين والمنخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ورمزله بالرمز (أ) والجنس (ذكور وإناث) ورمزله بالرمز (ب)والتفاعل بينهما علي الأداء في الكفاءة اللغوية وأبعادها ورمزله بالرمز (أ×ب).وتم تطبيق أدوات الدراسة الحالية علي عينة الدراسة الأساسية التي تكونت من (٧٤٦) طالباً وطالبة (٣٧٣ ذكور، ٣٧٣ إناث) وتم تصحيح الأدوات ثم إدخال ومعالجة بيانات الدراسة بواسطة الحاسب الآلي باستخدام برنامجي Statistica، SPSS للمعالجات الإحصائية وفيما يلي عرض نتائج الدراسة :

أولا : عرض الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة وذلك من خلال الجداول الآتية :

جدول (٣٣ - أ)

الوصف الإحصائي على مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة للعينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث

المتغيرات		العينات	العينة الكلية ن=٧٤٦	عينة الذكور ن=٣٧٣	عينة الإناث ن=٣٧٣
القسم الأول من المقياس (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة)	التنبؤ	م	١٢,٢٨٤	١٢,٠١٣	١٢,٥٥٥
		ع	٢,٦٤٩	٢,٣٨٧	٢,٨٦٥
	التخطيط١	م	٤,٨٠٧	٤,٢٢٥	٥,٣٨٩
		ع	١,٢٣٨	١,٠٣٣	١,١٥١
	الضبط	م	١٢,٣١٥	١١,٥٨٥	١٣,٠٤٦
		ع	٢,٧٠٢	٢,١٩٤	٢,٩٥٦
	التقويم١	م	١٢,١٠٢	١١,٦٤١	١٢,٥٦٣
		ع	٢,٣٦٠	٢,٢٤٨	٢,٣٨٠
	مجموع القسم الأول من المقياس (التنبؤ+التخطيط١+الضبط+التقويم١)	م	٤١,٥٠٨	٣٩,٤٦٤	٤٣,٥٥٢
		ع	٨,٢٨٩	٧,٣٧٦	٨,٦٤٨
القسم الثاني من المقياس أ- التقويم الذاتي للمعرفة	المعرفه التقريريه	م	١٩,٢٦٩	١٨,٥٥٥	١٩,٩٨٤
		ع	٣,٩٣٧	٤,٠٧٠	٣,٦٦٧
	المعرفه الإجرائيه	م	١٨,٥٦٢	١٧,٧٤٠	١٩,٣٨٣
		ع	٣,٩٣٤	٤,٠٤٣	٣,٦٤٩
	المعرفه الشرطيه	م	١٧,٣١٢	١٦,٦٧٨	١٧,٩٤٦
		ع	٥,٣٧٥	٥,٢٧٩	٥,٤٠٢
	مجموع التقويم الذاتي للمعرفة	م	٥٥,١٤٣	٥٢,٩٧٣	٥٧,٣١٤
		ع	١٢,٤٤٢	١٢,٤٠٤	١٢,١١٢
ب- الإدارة الذاتية للمعرفة	التخطيط٢	م	٢١,٠٦٣	٢٠,١١٣	٢٢,٠١٣
		ع	٤,٨٩٠	٤,٦٠٨	٤,٩٨٥
	إدارة المعلومات	م	٢١,٣٣٥	٢٠,٣٧٥	٢٢,٢٩٥
		ع	٤,٥٢١	٤,٤٨٢	٤,٣٥٨
	المراقبة الذاتية	م	٢٠,٩٤١	٢٠,٢٩٥	٢١,٥٨٧
		ع	٤,٢٦٧	٤,١٠٥	٤,٣٣٢
	تعديل الغموض	م	٢١,١٤٥	٢٠,٤٤٨	٢١,٨٤٢
		ع	٤,٦٩٨	٤,٩٢٥	٤,٣٥٦
	التقويم ٢	م	١٩,٦٧٨	١٨,٣٤٦	٢١,٠١١
		ع	٤,٧٦٣	٤,٧٦١	٤,٣٨٣
	مجموع الإدارة الذاتية للمعرفة	م	١٠٤,١٦٢	٩٩,٥٧٦	١٠٨,٧٤٨
		ع	٢١,٥٥٧	٢٠,٩٣٦	٢١,٢١٨
مجموع القسم الثاني من المقياس (بعد التقويم الذاتي للمعرفة+بعد الإدارة الذاتية للمعرفة)		م	٢٠٠,٧٥١	١٩١,٨٦٣	٢٠٩,٦٣٨
		ع	٤١,٠٢٠	٣٩,٢٣٩	٤٠,٨٨٧
مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفه في مجال القراءة ككل		م	٢٤٢,٢٥٩	٢٣١,٣٢٧	٢٥٣,١٩٠
		ع	٤٨,٩٥٨	٤٦,٢٥٢	٤٩,٢٠٧

جدول (٣٣ - ب)

الوصف الإحصائي لبطارية الكفاءة اللغوية للعينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث

م	العينــات / المتغــيرات		العينـــة الكلية ن=٧٤٦	عينـــه الذكور ن=٣٧٣	عينة الإناث ن=٣٧٣
١	الثروة اللغوية	م	٢٧.١٠١	٢٥.٩٩٧	٢٨.٢٠٤
		ع	٨.٢٦٥	٧.٧٦١	٨.٦١٠
٢	القراءة الناقدة	م	١٤.٦٦٦	١٤.١٨٢	١٥.١٥٠
		ع	٢.٦٠٢	٢.٧٤٢	٢.٣٦٠
٣	القواعد النحوية	م	٣٠.٨٩٥	٢٩.١١٣	٣٢.٦٧٨
		ع	٩.٥٣٣	٩.٩٧٤	٨.٧٢٥
٤	التذوق الأدبي	م	٢٠.٠٠٧	١٨.٨٨٥	٢١.١٢٩
		ع	٤.٩٨٤	٥.٠٨٨	٤.٦١٨
٥	الإملاء	م	٢٠.٣١٢	١٨.٧١٦	٢١.٩٠٩
		ع	٧.٠٩٧	٦.٥٦٨	٧.٢٥٤
٦	الاستماع	م	١٢.٦٠٧	١٢.٢٠٩	١٣.٠٠٥
		ع	٢.٢٢١	٢.١٨٨	٢.١٨٥
٧	بطارية الكفاءة اللغوية ككل	م	١٢٥.٥٨٩	١١٩.١٠٢	١٣٢.٠٧٥
		ع	٣٤.٢٥٩	٣٣.٩٣٣	٣٣.٣٨٦

جدول (٣٣- ج)

الوصف الإحصائي لأبعاد الكفاءة اللغوية لدي الطلاب من الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

م	العينات / المتغيرات		ذكور مرتفعون في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (ن=٩٣)	ذكور منخفضون في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (ن=٩٣)	إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة(ن=٩٣)	إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة(ن=٩٣)
١	الثروة اللغوية	م	٣٥.٦٤٥	١٦.٧١٠	٣٨.٠٦٥	١٦.٠٢٢
		ع	٣.٣١٩	٢.١٢٤	١.٦٥٤	١.٥٣٢
٢	القراءة الناقدة	م	١٦.٩١٤	١٠.٥٤٨	١٧.٤٧٣	١١.٦٩٩
		ع	٠.٨٣٠	٠.٩٧٣	٠.٥٠٢	٠.٧٣٤
٣	القواعد النحوية	م	٤١.٤٨٤	١٦.٩٠٣	٤٣.٣٨٧	٢١.٣٥٥
		ع	٤.٣٢٥	٣.١٣٨	١.٥٦٨	١.٦٤٦
٤	التذوق الأدبي	م	٢٥.٣١٢	١٢.٨٢٨	٢٧.١٦١	١٥.٢٨٠
		ع	٢.٤٧٢	١.٨٨٠	١.٧٥٣	٠.٧٤٣
٥	الإملاء	م	٢٦.٩٧٩	١١.٨١٧	٣٠.٥٢٧	١٢.٩٦٨
		ع	١.٩٩٤	٠.٨٣٣	١.١٤٨	٠.٢٧٤
٦	الاستماع	م	١٤.٧٢٠	٩.٤٥٢	١٥.٧٧٤	١٠.١٧٢
		ع	٠.٨١٣	٠.٦٥١	٠.٤٢٠	٠.٣٨٠
٧	بطارية الكفاءة اللغوية	م	١٦١.٠٥٤	١٠٨.٢٥٨	١٧٢.٣٨١	٨١.٤٩٥
		ع	١٣.٣٢٤	٩.٢١٨	٦.٢٥٠	٤.٧٣٣

ثانياً: عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيرها :

نتائج اختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول " توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ودرجاتهم في بطارية الكفاءة اللغوية كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول رقم (٣٤)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ودرجاتهم في بطارية الكفاءة اللغوية (ن =٧٤٦)طالباً

	أبعاد مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	(١) الثروة اللغوية	(٢) القراءة الناقدة	(٣) القواعد النحوية	(٤) التذوق الأدبي	(٥) الإملاء	(٦) الاستماع	البطارية ككل
القسم الأول (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة)	التنبؤ	٠,٨٤ **	٠,٧٥ **	٠,٨٥ **	٠,٨٦ **	٠,٨٢ **	٠,٨٥ **	٠,٨٥ **
	التخطيط١	٠,٧٦ **	٠,٧٣ **	٠,٧٤ **	٠,٧٦ **	٠,٦٩ **	٠,٧١ **	٠,٧٥ **
	الضبط	٠,٨٧ **	٠,٨١ **	٠,٨٧ **	٠,٨٨ **	٠,٨٨ **	٠,٨٨ **	٠,٨٨ **
	التقويم١	٠,٨٣ **	٠,٧٨ **	٠,٨٤ **	٠,٨٢ **	٠,٨٥ **	٠,٨٤ **	٠,٨٤ **
	مجموع القسم الأول من المقياس (التنبؤ+التخطيط١+الضبط+التقويم١)	٠,٩٠ **	٠,٨٤ **	٠,٩٠ **	٠,٩١ **	٠,٩٠ **	٠,٩٠ **	٠,٩١ **
القسم الثاني من المقياس (أ) بعد التقويم الذاتي للمعرفة	المعرفه التقريريه	٠,٨٠ **	٠,٧٩ **	٠,٨٥ **	٠,٨٤ **	٠,٨٨ **	٠,٨٤ **	٠,٨٥ **
	المعرفه الإجرائيه	٠,٨٥ **	٠,٨١ **	٠,٨٧ **	٠,٨٧ **	٠,٨٨ **	٠,٨٦ **	٠,٨٧ **
	المعرفه الشرطيه	٠,٩٠ **	٠,٨٥ **	٠,٨٨ **	٠,٨٧ **	٠,٨٨ **	٠,٨٨ **	٠,٨٩ **
	مجموع التقويم الذاتي للمعرفة (المعرفة التقريرية+الإجرائية+الشرطية)	٠,٩١ **	٠,٨٧ **	٠,٩٣ **	٠,٩٢ **	٠,٩٤ **	٠,٩٢ **	٠,٩٣ **
القسم الثاني من المقياس (ب) بعد الإدارة الذاتية للمعرفة	التخطيط٢	٠,٨٩ **	٠,٨٣ **	٠,٨٨ **	٠,٩٠ **	٠,٨٧ **	٠,٨٨ **	٠,٨٩ **
	إدارة المعلومات	٠,٨٥ **	٠,٧٩ **	٠,٨٦ **	٠,٨٩ **	٠,٨٣ **	٠,٨٥ **	٠,٨٦ **
	المراقبه الذاتيه	٠,٨٥ **	٠,٨٠ **	٠,٨٧ **	٠,٨٦ **	٠,٨٩ **	٠,٨٦ **	٠,٨٧ **
	تعديل الغموض	٠,٨٣ **	٠,٨١ **	٠,٨٧ **	٠,٨٥ **	٠,٨٧ **	٠,٨٥ **	٠,٨٦ **
	التقويم٢	٠,٨٣ **	٠,٧٨ **	٠,٨٦ **	٠,٨٧ **	٠,٨٤ **	٠,٨٤ **	٠,٨٥ **
	مجموع الإدارة الذاتية للمعرفة (التخطيط٢+إدارة المعلومات+المراقبة الذاتية+تعديل الغموض+التقويم٢)	٠,٩١ **	٠,٨٦ **	٠,٩٣ **	٠,٩٤ **	٠,٩٢ **	٠,٩٢ **	٠,٩٣ **
القسم الثاني ككل (بعد التقويم الذاتي+الإدارة الذاتية)		٠,٩٣ **	٠,٨٨ **	٠,٩٥ **	٠,٩٥ **	٠,٩٥ **	٠,٩٤ **	٠,٩٥ **
مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ككل		٠,٩٤ **	٠,٨٨ **	٠,٩٥ **	٠,٩٥ **	٠,٩٥ **	٠,٩٤ **	٠,٩٥ **

(**) دالة عند مستوي ٠,٠١

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والكفاءة اللغوية بمكوناتها.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

(أ)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والثروة اللغوية :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والثروة اللغوية وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتراناً بين درجة الفرد في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة ودرجته في الثروة اللغوية أي أنه كلما كان وعي الطالب بعملياته المعرفية الخاصة به في مجال القراءة ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة، وقدرته علي وضع خطط محددة للوصول إلي أهدافه من القراءة والتنبؤ بالنتائج وتحديد الصعوبات التي قد تواجهه أثناء القراءة وطرق التغلب عليها،وكذلك اختيار الاستراتيجيات القرائية المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة ،وقدرته علي مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار مرتفعاً كلما كانت الثروة اللغوية لديه مرتفعة ومحصوله اللغوي غزير وقدرته علي تحديد معاني الكلمات مرتفعة ،والعكس صحيح.

كما تعني هذه النتيجة أن الطالب الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة يدرك أن أفكاره وإدراكاته ذات فعالية في ثروته اللغوية ويستطيع تحديد معاني الكلمات بسهولة ؛ لأنه يستطيع التمييز بين ماذا أعرف ؟ وماذا لا أعرف بالضبط ؟ وذلك يحسن من مستوي الثروة اللغوية لديه.

(ب)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والقراءة الناقدة :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والقراءة الناقدة وتعني هذه النتيجة أنه بزيادة الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة لدي الطالب تزداد

درجتـه في القـراءة الناقـدة أي أنـه كلمـا زاد وعـي الطالـب بالاسـتراتيجيات والأغـراض والأفكـار والأشـياء والمصـادر الـتي عليـه اسـتخدامها لإنجـاز مهمـة القـراءة، وكيفيـة تنفيـذ الإجـراءات الـتي تلـزم لتحقيـق مهمـة القـراءة وإنجازهـا، وأهميـة اسـتخدام اسـتراتيجيات قرائية معينة ومتي يستخدمها، وأيضاً تحديد الأهداف وتحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلـب عليهـا والتنبـؤ بالنتائج،واسـتخدام الاسـتراتيجيات القرائيـة في اتجـاه محـدد. واستخدام الاستراتيجيات القرائية البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء،وتقويم ذاته باستمرار كلما زاد تفاعله الوجداني والعقلي مع الموضوع المقروء ؛ بغرض تذكر جزئياته وفهم معناه وتحليله وتفسيره وإعادة بنائه وتقييمه ،والعكس صحيح.

كمـا تعـني هـذه النتيجـة أنـه بتحسـن معرفـة الطالـب وتحسـن تفكـيره في عملياتـه المعرفيـة الخاصـة بـه في مجـال القـراءة يتحسـن مسـتوي القـراءة الناقـدة لديـه وتتحسـن محاولاته لتنظيم هذه العمليات وكذلك معرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزها بواقعية خلال فترة محددة من الوقت ومعرفة استراتيجيات التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدمها لمعالجة وتعلم المادة الجديدة واسترجاع المعلومات المخزونة سابقاً .

(ج)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والقواعد النحوية :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والقواعد النحوية وتعني هذه النتيجة أنه بتحسن درجة الفرد في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة تتحسن درجته في القواعد النحوية أي أنه كلما نما وتطور الوعي بالعمليات المعرفية والتنظيم الذاتي للطالب، وقدرته علي التنبؤ والمقارنة والفحص ومراقبة الذات والتناظر والتناسق والضبط في مجال القراءة كلما زاد مجموع القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية ،والعكس صحيح.

(د)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والتذوق الأدبي :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والتذوق الأدبي وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتراناً بين درجة الفرد في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة ودرجته في التذوق الأدبي أي أنه كلما كانت معرفة الطالب ب(كيف ومتي ولماذا) يستخدم استراتيجية معينة دون غيرها لإنجاز مهمة القراءة ،وكذلك مراقبته لكيفية استخدامه لعقله أثناء القراءة ،وكذلك وعي الطالب بما يستخدمه من أنماط التفكير وأساليب الدراسة والفنيات المصاحبة لعملية القراءة، وإدراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية علي محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية القراءة مرتفعاً كلما كان إحساسه بما أحسه الشاعر أو الكاتب أو القاص مرتفعاً،وكذلك فهم المعاني العميقة في النص الأدبي ، والإحساس بجمال الأسلوب،وفهمه للفكرة التي يرمي إليها النص،وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الخطة، ومشاركته في الحياة التي تجري فيه، وتأثره بالصور البيانية التي يحتويها، وإحساسه بالواقع الموسيقي لألفاظه وتراكيبه وعباراته المبتكرة مرتفعاً .

(هـ)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والإملاء :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والإملاء وتعني هذه النتيجة أن هناك علاقة طردية بين درجة الطالب في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة ودرجته في الإملاء أي أنه كلما تحسن وعي الطالب بما يمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل يحتاجها لأداء المهام القرائية بفعالية أكثر، وكذلك قدرته علي مراقبة وتنظيم عمليات تفكيره مرتفعة كلما كانت قدرته علي رسم الكلمات رسماً

دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة مرتفعاً.

(و)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والاستماع :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والاستماع وتعني هذه النتيجة أن هنالك علاقة طردية بين درجة الفرد في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة ودرجته في الاستماع أي أنه كلما تحسن وعي الطالب بالإجراءات التي يقوم بها للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم لأجل التذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وغيرها من العمليات المعرفية اللازمة لإنجاز مهمة القراءة كلما تحسن الانتباه، وحسن الإصغاء والإحاطة بمعني ما يسمع .

(ز)العلاقة بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية :

يتضح من جدول رقم (٣٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والكفاءة اللغوية وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتران بين درجة الفرد في الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده المختلفة ودرجته في الكفاءة اللغوية أي أنه كلما كان وعي الطالب وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته علي وضع خطط محددة للوصول إلي أهدافه ،وكذلك اختيار الإستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة ،بالإضافة إلي تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة علي مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار،وقدرته علي ضبط أفعاله من أجل تحقيق أهدافه.وكذلك كلما كانت معرفة الطالب وتفكيره في عملياته المعرفية الخاصة به ومحاولاته تنظيم هذه العمليات،ومعرفة مهام التعلم التي يمكن أن ينجزها بواقعية خلال فترة محددة من الوقت واستراتيجيات التعلم الفعالة التي يمكن أن يستخدمها لمعالجة

وتعلم المادة الجديدة واسترجاع المعلومات المخزونة سابقاً مرتفعة كلما كانت مهارته في استخدام اللغة لغرض محدد مرتفعة.وكذلك درجة المهارة التي يتمكن بها من استخدام اللغة مثل إتقانه المفردات اللغوية أو القراءة الناقدة أو القواعد النحوية أو الإملاء أو الاستماع أو فهم اللغة مرتفعة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جالامبوس وهاكوتا (Galambos&Hakuta,1988) التي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي بما وراء اللغة والكفاءة اللغوية لدي الطلاب.كما اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من فيرهوفين(Verhoeven,1989) و سفجيتلانا وإيجور (Svjetlanna&Igor,2001)التي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المراقبة الذاتية والكفاءة اللغوية .

كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من أوشي وأوشي (O'Shea&O'Shea,1994) وشراو (Schraw,1997) وهادلي وآندريو (Hadley&Andrew,1999) وكاتل (Cattell,1999)التي توصلت إلي وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة والفهم القرائي.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من توماس وآن (Thomas&Anne,1993) وجو (Goh,1999)التي توصلت إلي أن استخدام معارف "ما وراء المعرفة": التقريرية والإجرائية والشرطية تحسن مهارات الاستماع والاستيعاب القرائي وتدوين الملاحظات.

واتفقت أيضاً هذه النتيجة مع نتائج دراسة بيركيمبير (Berkemeyer,1995)التي توصلت إلي أن ما وراء المعرفة تؤدي دوراً مهماً في التذوق الأدبي.كذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من سامي الفطايري(١٩٩٦) وجورجي (Gourgey,1998:81-96) ومينا (Meena,2001) التي أشارت إلي الدور المهم الذي يؤديه الوعي بما وراء المعرفة في عمليات القراءة الناقدة.

وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من بارك (Park,1997) وفونج وجو (Foong&Goh,1997) وبريمنر(Bremner,1999) ويونج (Young,1999) التي توصلت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والكفاءة اللغوية.

وهو ما أكدته نتائج دراسة آيرز(Ayres,2002:1683) التي توصلت إلي وجود ارتباط إيجابي دال بين درجة وعي التلاميذ لما يقومون به وبما يستخدمونه من أساليب وعمليات أثناء التعلم وبين استيعابهم للمعلومات وقدرتهم علي استخدامها وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة يونج (Young,1991) التي توصلت إلي أن نجاح الفهم القرائي في النص يظهر كوظيفة أكثر للاستراتيجيات المستخدمة لدي الطلاب أو الخلفية المعلوماتية لديهم وليس الكفاءة اللغوية.

ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية بأن مهارات ما وراء المعرفة مفيدة جداً في تنمية المهارات اللغوية (القراءة- الكتابة- التحدث-الاستماع) .حيث تساعد علي جعل الطالب قادراً علي دمج المعلومات التقريرية مع المعلومات الموقفية (التنظيم الذاتي) بما يمكنه من التخطيط وممارسة التحكم في سلوكه (Zimmerman,1990:193). وهو ما أكده سوانسون (Swanson,1990) أن الوعي بما وراء المعرفة يسمح للطلاب بأن يخططوا ويتابعوا ويراقبوا تعلمهم في الاتجاه الذي ينمي ويطور الأداء. وهو ما أكده أيضاً ليفينجستون (Livingston,2003) أن ما وراء المعرفة تؤثر تأثيراً قوياً وناقداً في التعلم الناجح (الكفء) ؛لأنها مهمة جداً لكل من الطالب والمعلم.وهو ما أكدته أيضاً دراسة كل من بيرد ونورثفيلد (Baird&Northfield,1992) وتوماس وماك روبيه (Thomas&Mc Robbie,2000) التي توصلت إلي أن التحسن في ما وراء المعرفة لدي الطلاب يعقبه تحسن في مخرجات التعلم لديهم وتتمثل المخرجات في الدراسة الحالية في الكفاءة

اللغوية.

كذلك يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن مهارات ما وراء المعرفة تمكن الطالب من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتضمنها النص القرائي وتمكنه من إجراء عملية التقويم الذاتي بصفة مستمرة وتمكنه من فهم النص بدقة وتوقفه علي موضع سوء فهمه ومن ثم ضبط عملية التعلم لديه(Koch,2001:762).كما أن المتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يمتاز بقدرته علي توجيه وتنظيم عملية تعلمه وتحمل مسئوليتها،واستخدام مهارات التفكير لتوجيه تفكيره وتحسينه ،واتخاذ القرار المناسب في مواقف حياته اليومية،والتعامل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة سعياً وراء تحقيق مستوي أفضل من فهم هذه المعلومات وتوظيفها في مواقف حياته اليومية، واختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي الذي يمر به (Lindstrom,1995).

وأيضاً يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تتضمن مجموعة من المهارات تتمثل في التنبؤ والتخطيط والضبط والتقويم وتعديل الغموض والمراقبة الذاتية وإدارة المعلومات، وكذلك المعرفة بأنواعها الثلاثة: التقريرية والإجرائية والشرطية وهذه المهارات جميعها تحكم وتضبط وتشرف علي الكفاءة اللغوية بأبعادها المختلفة لدي الطالب والمتمثلة في (الثروة اللغوية- القراءة الناقدة-القواعد النحوية-التذوق الأدبي-الإملاء-الاستماع)، وهذا يجعل الطالب واعياً بجوانب التعلم اللغوي لديه، وبالتالي تساعده هذه المهارات علي اتخاذ قرارات سليمة حيال تعلمه اللغوي وتجعله قادراً علي الإجابة عن الأسئلة الآتية -أنت تعرف متي تعرف ومتي لا تعرف ؟ أنت تعرف ماذا تعرف؟،-أنت تعرف ماذا تحتاجه لكي تعرف؟-أنت تعرف الاستراتيجيات الأقل فائدة من قائمة الاستراتيجيات؟ وإذا استطاع الطالب الإجابة عن هذه الأسئلة في مجال التعلم اللغوي فإنه سيصل إلي مستوي الكفاءة اللغوية المنشود.

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض الثاني " يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغيري الدراسة :فئة الطلاب (المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والمنخفضين فيها) والجنس (ذكر- أنثي) والتفاعل بينهما علي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم تحليل التباين الثنائي ٢×٢ (٢ فئة الطلاب×٢ الجنس) لبيان أثر متغيري فئة الطلاب والجنس والتفاعل بينهما علي الأداء في بطارية الكفاءة اللغوية.

وفيما يلي جدول يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي ٢×٢ لدرجات الطلاب (مرتفعي ومنخفضي) مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة من الجنسين :

جدول (٢٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي في التصميم العاملي (٢×٢) لبيان تأثير متغيري: مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة "الدرجة الكلية" والجنس والتفاعل بينهما علي أبعاد الكفاءة اللغوية والدرجة الكلية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
الثروة اللغوية	فئة الطلاب (ا)	٣٩٠٤٢,٢٦١	١	٣٩٠٤٢,٢٩١	٧٥٧٧,٧٣٧	٠,٠١
	الجنس (ب)	٦٩,٦٨٠	١	٦٩,٦٨٠	١٣,٥٢٤	٠,٠١
	تفاعل ا×ب	٢٢٤,٥١٩	١	٢٢٤,٥١٩	٤٣,٥٧٧	٠,٠١
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٨٩٦,٠٢٢	٣٦٨	٥,١٥٢		
	المجموع الكلي	٤١٢٣٢,٤٨٢	٣٧١			
القراءة الناقدة	فئة الطلاب (ا)	٣٤٢٦,٤٥٤	١	٣٤٢٦,٤٥٤	٥٦٥١,٩٦٥	٠,٠١
	الجنس (ب)	٦٧,٩٦٠	١	٦٧,٩٦٠	١١٢,١٠٠	٠,٠١
	تفاعل ا×ب	٨,١٣٢	١	٨,١٣٢	١٣,٤١٣	٠,٠١
	داخل المجموعات (الخطأ)	٢٢٣,٠٩٧	٣٦٨	٠,٦٠٦		
	المجموع الكلي	٣٧٢٥,٦٤٣	٣٧١			
القواعد النحوية	فئة الطلاب (ا)	٥٠٥١٦,٧٣٤	١	٥٠٥١٦,٧٣٤	٥٩٩١,٥٨٨	٠,٠١
	الجنس (ب)	٩٣٨,٩٢٧	١	٩٣٨,٩٢٧	١١١,٣٦٢	٠,٠١
	تفاعل ا×ب	١٠٥,٩٩٢	١	١٥٠,٩٩٢	١٧,٩٠٩	٠,٠١
	داخل المجموعات (الخطأ)	٣١٠٢,٧١٠	٣٦٨	٨,٤٣١		
	المجموع الكلي	٥٤٦٦٤,٣٦٣	٣٧١			
التذوق الأدبي	فئة الطلاب (ا)	١٣٨٠٣,١٠٨	١	١٣٨٠٣,١٠٨	٤١٦١,٨٠٠	٠,٠١
	الجنس (ب)	٤٣٠,١٠٨	١	٤٣٠,١٠٨	١٢٩,٦٨٢	٠,٠١
	تفاعل ا×ب	٨,٤٣٠	١	٨,٤٣٠	٢,٥٤٢	غير دالة
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٢٢٠,٥١٦	٣٦٨	٣,٣١٧		
	المجموع الكلي	١٥٤٦٢,١٦٢	٣٧١			
الإملاء	فئة الطلاب (ا)	٢٤٨٩٢,٠٦٧	١	٢٤٨٩٢,٠٦٧	١٦٤١٨,١٧٢	٠,٠١
	الجنس (ب)	٥١٣,٣٥٨	١	٥١٣,٣٥٨	٣٣٨,٥٩٨	٠,٠١
	تفاعل ا×ب	١٣٣,٦٨٠	١	١٣٣,٦٨٠	٨٨,١٧٢	٠,٠١
	داخل المجموعات (الخطأ)	٥٥٧,٩٣٥	٣٦٨	١,٥١٦		
	المجموع الكلي	٢٦٠٩٧,٠٧٦	٣٧١			
الاستماع	فئة الطلاب (ا)	٢٧٤٧,٦٣٧	١	٢٧٤٧,٦٣٧	٧٨٢١,٩٢١	٠,٠١
	الجنس (ب)	٧٣,١٨٥	١	٧٣,١٨٥	٢٠٨,٣٤٣	٠,٠١
	تفاعل ا×ب	٢,٥٨٣	١	٢,٥٨٣	٧,٣٥٤	٠,٠١
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٢٩,٢٦٩	٣٦٨	٠,٣٥١		
	المجموع الكلي	٢٩٥٢,٦٧٤	٣٧١			
البطارية ككل	فئة الطلاب (ا)	٦٥٣٧٧٤,٢٦٠	١	٦٥٣٧٧٤,٢٦٠	٧٩٩٥,١٥٣	٠,٠١
	الجنس (ب)	٩٨٣٧,٥٥١	١	٩٨٣٧,٥٥١	١٢٠,٣٠٦	٠,٠١
	تفاعل ا×ب	١٠٢,٢١٨	١	١٠٢,٢١٨	١,٢٥٠	غير داله
	داخل المجموعات (الخطأ)	٣٠٠٩١,٨٤٩	٣٦٨	٨١,٧٧١		
	المجموع الكلي	٦٩٣٨٠٥,٨٧٨	٣٧١			

قيمة "ف" الجدولية = ٣.٨٤، ٦.٦٣٥ عند مستوي (٠.٠٥)، (٠.٠١) علي الترتيب.

يتضح من جدول (٣٥) ما يلي:

أ-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الجنسين في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل.

ج-يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠١)بين متغيري الدراسة :فئة الطلاب(المرتفعين والمنخفضين) والجنس (ذكور وإناث) علي الأداء في الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والإملاء والاستماع.بينما لا يوجد تفاعل بينهما علي الأداء في التذوق الأدبي والبطارية ككل.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

(أ)الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة علي الأداء في الكفاءة اللغوية:

يتضح من جدول (٣٥) أن قيمة "ف" الدالة علي النسبة بين تباين المتغير المستقل (فئة الطلاب) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلي وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل.

ولتحديد حجم أثر مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة كمتغير مستقل علي الكفاءة اللغوية بأبعادها (الثروة اللغوية- القراءة الناقدة- القواعد النحوية-التذوق

الأدبي-الإملاء-الاستماع-الدرجة الكلية)كمتغير تابع تم حساب قيمة "مربع إيتا" 2ζ لاختبار تحليل التباين، وقد بلغت قيمة "مربع إيتا" 2ζ لهذه المتغيرات والدرجة الكلية لها: (٠.٩٥، ٠.٩٤، ٠.٩٤، ٠.٩٢، ٠.٩٨، ٠.٩٦، ٠.٩٦) وحجم التأثير هذا كبير، وهذا يعني أن (٩٥٪ ، ٩٤٪ ، ٩٤٪ ، ٩٢٪ ، ٩٨٪ ، ٩٦٪ ، ٩٦٪)علي الترتيب من التباين الحادث في المتغير التابع (الكفاءة اللغوية بأبعادها)يرتبط بالتباين الموجود في المتغير المستقل(مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة).

ولتحديد اتجاه الفروق تم الرجوع إلي جدول (٣٣- ج) الذي يوضح متوسطات درجات المجموعتين مرتفعة ومنخفضة مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الكفاءة اللغوية ومنه يتضح وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

وتعني هذه النتيجة أن الطلاب المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة يتفوقن علي الطلاب المنخفضين في الوعي بالاستراتيجيات والأغراض والأفكار والأشياء والمصادر التي عليهم استخدامها لإنجاز مهمة القراءة، وكيفية تنفيذ الإجراءات التي تلزم لتحقيق مهمة القراءة وإنجازها-مثل قراءة عنوان الموضوع-تحديد ما يعرفونه عن الموضوع-تلخيص ما يفهمونه من الموضوع بين الحين والآخر-قراءة الموضوع مرة ثانية لأجل فهم معاني المفردات اللغوية الصعبة من خلال السياق أو التركيز علي نقاط معينة قد أغفلوها أثناء القراءة للمرة الأولي.

كما تعني هذه النتيجة أن الطلاب المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة يقدرون أهمية استخدام استراتيجيات قرائية معينة ومتي يستخدمونها -مثل إلقاء نظرة عامة علي الموضوع لمعرفة الفكرة الأساسية له -، وكذلك تحديد الأهداف من

عملية القراءة، وتحديد الصعوبات الكامنة أثناء القراءة،وطرق التغلب عليها. والتنبؤ بالنتائج،واستخدام الاستراتيجيات القرائية في اتجاه محدد ، واستخدام الاستراتيجيات القرائية البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء -مثل تحديد الأشياء غير الواضحة بالنسبة له ومحاولة فهمها-.

كذلك تعني هذه النتيجة أن الطلاب المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة يستطيعون تقويم نواتهم باستمرار وذلك لأجل التعرف علي نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم في عملية القراءة، واستخدام المعاجم اللغوية وضبط أواخر كلمات الجمل .

وهذا كله يؤدي إلي تميز الطلاب المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة عن المنخفضين -في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة- في أسلوب الاستراتيجية المستخدمة لديهم ومدي هذه الاستراتيجيات وتنوعها عند استخدامهم اللغة سواءً الثروة اللغوية أو القراءة الناقدة أو القواعد النحوية أو التذوق الأدبي أو الإملاء أو الاستماع.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة شاموت (Chamot,1988b) التي توصلت إلي أن الاختلاف الأساسي بين الطلاب الأعلي كفاءة لغوية والأقل كفاءة لغوية يكمن في أسلوب الاستراتيجية الموظفة لدي الطلاب ومدي هذه الاستراتيجيات وتنوعها .وبينت الدراسة كذلك أن المتعلمين الفعالين يستخدمون استراتيجيات منصبة علي الهدف مباشرة أكثر من المتعلمين غير الفعالين، كما أنهم أكثر مقدرة في استخدام استراتيجياتهم، وفي مقابلة الاستراتيجيات بالمهمات.

كذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من جارنر وآلكسآنر(Garner&Alexander,1989) وبريسلي وجاتالا (Pressley&Ghatala,1990) ومنتيجو وبوس (Montague&Bos,1990) ويور وكريج (Yore&Craig,1992) ومارين وإسكريب (Marine& Escribe,1994)التي توصلت إلي أن المتعلم الذي لديه وعي بما وراء المعرفة هو أكثر تخطيطاً وتنظيماً وأفضل أداءً من المتعلم الذي ليس لديه وعي بما وراء المعرفة.

كما اتفقت مع نتائج دراسة كل من شراو (Schraw,1997) وهل وآخرين (Hall&et al.,1999) التي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي ما وراء المعرفة في الفهم القرائي لصالح المرتفعين في ما وراء المعرفة. كذلك اتفقت مع نتائج دراسة زينار (Zinar,2000) التي توصلت إلي أن سلوك مراقبة الفهم كان أقوي لدي التلاميذ الذين يمتلكون مهارات تحليل الكلمات.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ين وآجنيس (Yin&Agnes,2005) التي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء الجيدين والضعاف في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في القراءة.

وتعزي نتيجة هذا الفرض إلي ما أشار إليه فتحي الزيات (١٩٩٨ب: ٢٦٣)أن مهارات ما وراء المعرفة تمثل الخصائص والإجراءات والاستراتيجيات الضرورية للتعلم الفعال والتي تمكن الطلاب المتميزين من توظيف وعيهم بما يعرفون لأداء المهام المطلوبة منهم وفقاً للمعايير أو المحكات المستخدمة. كما أن الطلاب ذوي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة المرتفعين يوظفون مدي أوسع من مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة مثل التنبؤ بالنتائج والتخطيط والضبط والتقويم الذاتي للمعرفة والذي يشمل(المعرفة التقريرية- المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية) والإدارة الذاتية للمعرفة والتي تشمل (التخطيط-إدارة المعلومات-المراقبة الذاتية-تعديل الغموض-التقويم)مما يرفع مستوي الكفاءة اللغوية لديهم بصورة تفوق الطلاب المنخفضين الذين لا يمتلكون هذه المهارات.

ويمكن أن تعزي نتيجة هذا الفرض أيضاً إلي ما أشار إليه كاثلين كنج (Kathleen King,2005) أن هناك بعض القراء الجيدين ذوي الكفاءة والذين يتعاملون بذكاء مع النص، ويستطيعون استخلاص النتائج من النص بسهولة ، والسبب في ذلك أنهم يفهمون كيف يوظفون الاستراتيجيات القرائية بصورة فعالة. بينما هناك بعض القراء الكسالي

وغير المنتبهين أثناء القراءة وهم عادة لا يقرأون أي شيء صعب سواءً كانت نصوصا أو مواد بحثية ، ومثل هؤلاء الطلاب لا يتعلمون استخدام الاستراتيجيات القرائية المتنوعة وهو ما أكدته دراسة شيرن (Chern,1994) التي توصلت إلي أن الأعلي كفاءة لغوية أكثر وعياً بالاستراتيجيات المستخدمة في القراءة.وهذا يفسر أن الطلاب المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة هم أفضل في الكفاءة اللغوية ؛ لأنهم يمتلكون مهارات أكثر أهمية وأكثر تنوعاً وأكثرْ فعالية لأجل فهم واستخدام اللغة استخداماً سليماً علي مستوي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع وأيضاً يؤدي إلي انتقال موجب لهذه المهارات وهم دائماً يطورون من هذه المهارات ويعدلون فيها أو يستبدلونها بأخري ذات فعالية وهو ما أكدته دراسة يونج (Young,1991) التي توصلت إلي أن استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة لدي القراء الأكفاء في اللغة الأجنبية تؤدي إلي استخدام استراتيجيات مشابهة في اللغة الأم.في حين أن الطلاب المنخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة يعانون من نقص واضح في هذه المهارات وضعف في استخدامها وهم يمتلكون استراتيجيات أقل أهمية وأقل تبايناً وأقل فعالية من الطلاب المرتفعين مما ينعكس سلباً علي الكفاءة اللغوية لديهم.

(ب)الفروق بين الجنسين علي الأداء في الكفاءة اللغوية:

يتضح من جدول (٣٥) أن قيمة "ف" الدالة علي النسبة بين تباين المتغير المستقل (الجنس) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلي وجود فروق بين الجنسين علي الأداء في الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل.

ولتحديد حجم أثر الجنس كمتغير مستقل علي الكفاءة اللغوية بأبعادها (الثروة اللغوية- القراءة الناقدة- القواعد النحوية-التذوق الأدبي-الإملاء-الاستماع-الدرجة الكلية)كمتغير تابع تم حساب قيمة "مربع إيتا" ج2 لاختبار تحليل التباين، وقد بلغت

قيمة "مربع إيتا" 2ζ لهذه المتغيرات والدرجة الكلية لها: (٠.٠٣٥ وهو حجم تأثير ضعيف ٠.٢٣ وهو حجم تأثير كبير،٠.٢٣ وهو حجم تأثير كبير،٠.٢٦ وهو حجم تأثير كبير،٠.٤٨ وهو حجم تأثير كبير،٠.٣٦ وهو حجم تأثير كبير، ٠.٢٥ وهو حجم تأثير كبير)، وهذا يعني أن (٣.٥٪ ، ٢٣٪ ،٢٣٪ ،٢٦٪، ٤٨٪،٣٦٪، ٢٥٪)علي الترتيب من التباين الحادث في المتغير التابع (الكفاءة اللغوية بأبعادها)يرتبط بالتباين الموجود في المتغير المستقل(الجنس).

ولتحديد اتجاه الفروق تم الرجوع إلي جدول (٣٥ - ب) الذي يوضح متوسطات درجات الذكور والإناث في الكفاءة اللغوية ومنه يتضح وجود فروق بين الجنسين في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح الإناث.

وتعني هذه النتيجة أن الطالبات يتفوقن علي الطلاب في تحديد معني الكلمات،وإعمال الفكر فيما يقرأن والتفاعل معه، مع حرصهن في تقبل المعلومات ومطابقتها مع الخبرات والمعارف السابقة،وفي تحليل ما يقرأن وإبداء الرأي فيه ومناقشته،والاتفاق أو الاختلاف معه، وفي امتلاك مجموعه القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعني وما يرتبط بذلك من أوضاع إعرابية مختلفة.

كما تعني هذه النتيجة أن الطالبات أفضل من الطلاب في تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال ودقة المعاني وفهم التراكيب ودلالاتها وتحديد قيمة الصور البيانية، والتفطن إلي العبارات المبتكرة وتحليل أسلوب النص ونقد عناصر التجربة وإصدار الأحكام علي النص،وهن أقوي في رسم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بالإملاء في كتابة الكلمات كتابة سليمة،وأنهن يتميزن بالانتباه، وحسن الإصغاء، والإحاطة بمعني ما يسمعن، وهذا كله يشير إلي أن الطالبات أعلي في الكفاءة اللغوية من الطلاب وذلك من واقع التطبيق الفعلي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جابر عبد الحميد وآخرين (١٩٨٠) التي توصلت إلي أن البنات يتفوقن علي البنين في الأداء النحوي.كما اتفقت مع نتائج دراسة كل من أنيسة المحروس (١٩٩١) وجان (Jan.1991) التي توصلت إلي أن البنين أكثر ضعفاً من البنات في القراءة.وكذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محروس فرغلي (١٩٩٤)التي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في تعلم اللغة العربية وذلك لصالح الإناث.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من دانيل وسبرات (Daniel&Spratte.1987) وفاتن مصطفي (١٩٨٨) وسنية عبد الباسط (١٩٩٥)التي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين والبنات في القراءة.كما اختلفت مع نتائج دراسة حمزة أبو النصر (١٩٩١)التي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في كل من استخدام القواعد النحوية وصحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي.وكذلك اختلفت أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من حسن شحاتة وفيوليت إبراهيم(١٩٩٢) ومصطفي رسلان (١٩٩٨)التي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذات في الكفاءة اللغوية.

وتعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن الطالبات يتمتعن بحصيلة لغوية كافية تعينهن علي الفهم الشامل والسريع للمادة المقروءة مما يساعدهن علي الاستمرار في القراءة،ويعينهن علي فهم واستيعاب قواعد اللغة وأصول نحوها وصرفها،وتوظيفها علي الوجه الصحيح،كما أن الطالبات لديهن القدرة علي فهم النماذج والنصوص والإبداعات الأدبية، وأنهن يمتلكن المفردات والتراكيب والصيغ والأساليب مما يجعلها أكثر حضوراً في أذهانهن وأكثر بروزاً وجلاءً في الذاكرة ، وأكثر انقياداً وتجعلهن أكثر طلاقة وسلاسة في

التعبير وأكثر تهيؤاً للكفاءة اللغوية وظهر هذا من خلال استجاباتهن علي أسئلة بطارية الكفاءة اللغوية المستخدمة في الدراسة الحالية.

ويمكن أن تعزي نتيجة هذا الفرض إلي ما تميزت به الطالبات أثناء التطبيق من اليقظة والتركيز والإصرار والتفكير أثناء الإجابة عن الأسئلة المتضمنة في بطارية الكفاءة اللغوية بينما كان الطلاب أقل تركيزاً منهن، كما أن معظم الطالبات كن أكثر دقة وأكثر وعياً في تحديد الأخطاء التي يقعن فيها أثناء القراءة ومحاولة التغلب عليها وذلك باختيار استراتيجيات أكثر فعالية مثل :قراءة الموضوع مرة ثانية لفهمه بصورة أكثر عمقاً -تحديد الأفكار الأساسية في الموضوع-القراءة بتركيز-محاولة فهم معاني الكلمات الصعبة من سياق الجمل. وهو ما لم يفعله معظم الطلاب أثناء التطبيق وهذا أدي إلي وجود فروق بين الجنسين في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح الإناث.

(ج) تأثير التفاعل بين متغيري :فئة الطلاب والجنس علي الأداء في الكفاءة اللغوية:

يتضح من جدول (٣٥) أن قيمة "ف" الدالة علي النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين (فئة الطلاب –المرتفعين والمنخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة – والجنس (ذكور وإناث) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) ما عدا التذوق الأدبي والبطارية ككل فهي قيم غير دالة إحصائياً.

وهذا يشير إلي وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: فئة الطلاب والجنس علي الأداء في الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والإملاء والاستماع.بينما يشير إلي عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الدراسة: فئة الطلاب والجنس علي الأداء في التذوق الأدبي والكفاءة اللغوية ككل.

ولتحديد حجم أثر تفاعل مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (كمتغير مستقل) والجنس (كمتغير مستقل) علي الكفاءة اللغوية بأبعادها (الثروة اللغوية- القراءة الناقدة

القواعد النحوية-التذوق الأدبي-الإملاء-الاستماع-الدرجة الكلية للبطارية)كمتغير تابع تم حساب قيمة "مربع إيتا" 2ζ لاختبار تحليل التباين، وقد بلغت قيمة "مربع إيتا" 2ζ لهذه المتغيرات والدرجة الكلية لها: (٠.١١ وهو حجم تأثير متوسط ،٠.٠٤، ٠.٠٠٥، ٠.٠٠١ وهو حجم تأثير ضعيف،٠.١٩ وهو حجم تأثير كبير،٠.٠٠٢ ،٠.٠٠٣ وهو حجم تأثير ضعيف)، وهذا يعني أن (١١٪ ، ٤٪ ،٥٪ ،١٪، ١٩٪، ٢٪، ٠.٣٪)علي الترتيب من التباين الحادث في المتغير التابع (الكفاءة اللغوية بأبعادها)يرتبط بالتباين الموجود في التفاعل بين المتغيرين المستقلين(مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس).

ولتحديد أي من المجموعات هي المسئولة عن ظهور هذه الفروق الدالة،تم استخدام اختبار"شيفيه" لحساب الفروق بين كل مجموعتين من هذه المجموعات،ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية لهذه الفروق:

جدول (٣٦)

الدلالة الإحصائية للفروق في الثروة اللغوية بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (اختبار شيفيه)

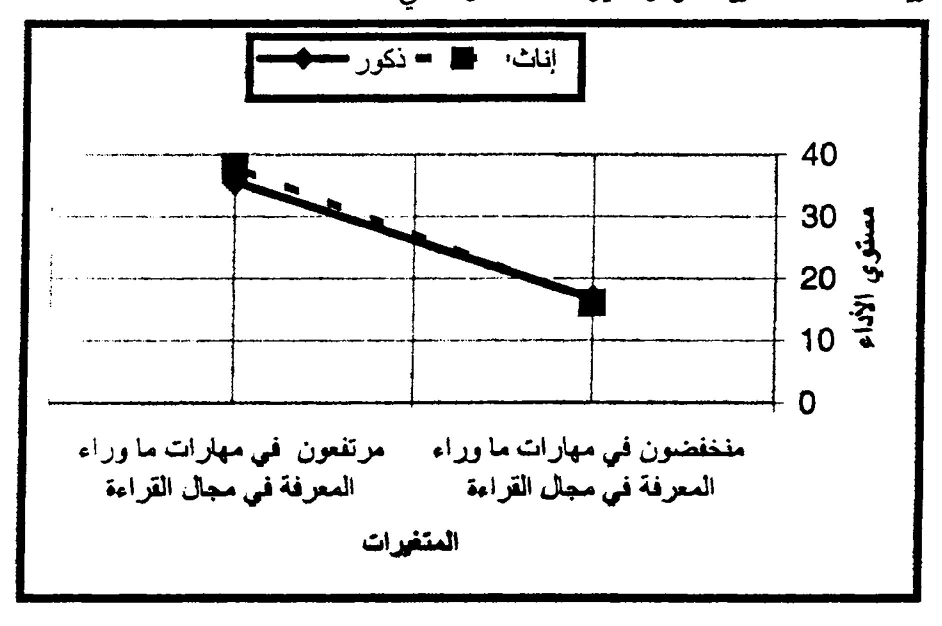
مجموعات المقارنة	ن	متوسط درجات الثروة اللغوية	الفروق	مستوى الدلالة
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة. ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.	٩٣ ٩٣	٣٥,٦٤٥ ١٦,٧١٠	١٨,٩٣٦	٠,٠١
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	٣٥,٦٤٥ ١٦,٠٢٢	١٩,٦٢٤	٠,٠١
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	٣٥,٦٤٥ ٣٨,٠٦٥	٢,٤١٩-	غير داله
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٦,٧١٠ ١٦,٠٢٢	٠,٦٨٨	غير داله
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٦,٧١٠ ٣٨,٠٦٥	٢١,٣٥٥-	٠,٠١
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٦,٠٢٢ ٣٨,٠٦٥	٢٢,٠٤٣-	٠,٠١

الفرق الحرج=٣.٩٦، ٦.٩٦ عند مستوي ٠.٠٥، ٠.٠١ علي الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الذكور المرتفعين والذكور المنخفضين ، والذكور المرتفعين والإناث المنخفضات لصالح الذكور المرتفعين .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الإناث المرتفعات والإناث المنخفضات ، والإناث المرتفعات والذكور المنخفضين لصالح الإناث المرتفعات.

وتعني هذه النتيجة أن الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أفضل في الثروة اللغوية من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات، بينما الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أفضل في الثروة اللغوية من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات، وهذا يعني أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تختلف في تأثيرها علي الأداء في الثروة اللغوية باختلاف كل من الفئة (المرتفعين والمنخفضين) والجنس (ذكور وإناث).

بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أي من مجموعات المقارنة الأخري وهذا يعني أن هناك توافقاً بين الذكور والإناث في مستويات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة الأخري أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في الثروة اللغوية عند هذه المستويات.وهو ما يوضحه الشكل التالي :



شكل (٢)

أثر تفاعل متغيري: مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس علي بعد الثروة اللغوية

يتضح من الشكل السابق أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في الأداء علي الثروة اللغوية فكلما تحسنت الثروة اللغوية لدي الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تحسنت لدي الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة . كما يبدو من الشكل السابق أن مجموعة الإناث المرتفعات هي أعلي المجموعات ثروة لغوية. بينما كانت مجموعة الإناث المنخفضات هي أقل المجموعات ثروة لغوية.

ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية للفروق في القراءة الناقدة بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

جدول (٣٧)

الدلالة الإحصائية للفروق في القراءة الناقدة بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

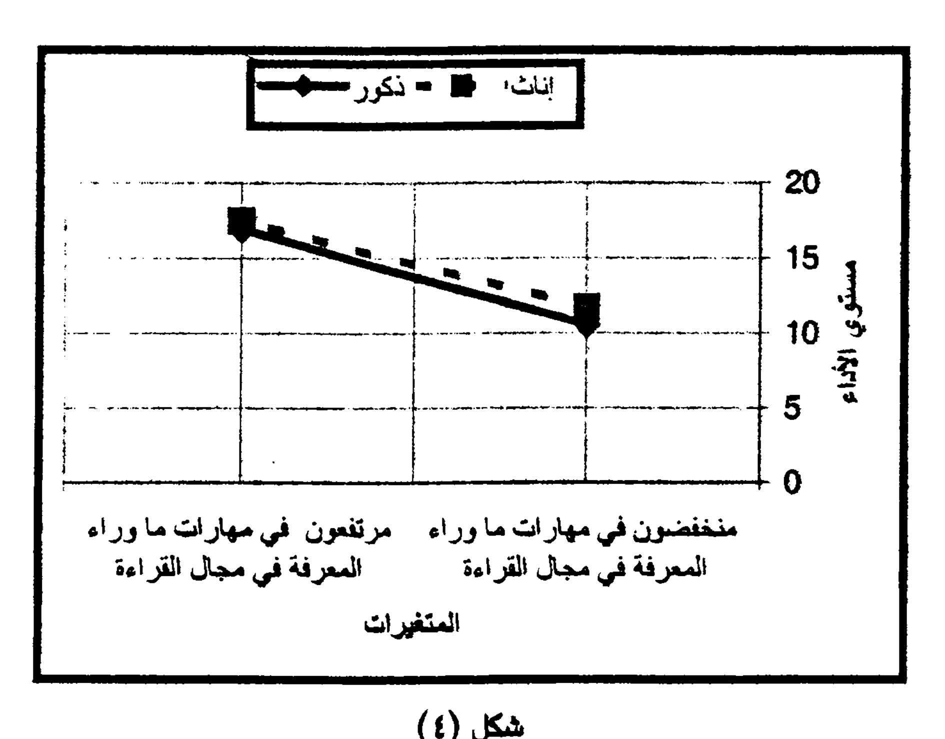
مجموعات المقارنة	ن	متوسط درجات القراءة الناقدة	الفروق	مستوى الدلالة
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٦,٩١٤ ١٠,٥٤٨	٦,٣٦٦	٠,٠٥
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٦,٩١٤ ١١,٦٩٩	٥,٢١٥	٠,٠٥
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٦,٩١٤ ١٧,٤٧٣	٠,٥٥٩-	غير داله
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٠,٥٤٨ ١١,٦٩٩	١,١٥١-	غير داله
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٠,٥٤٨ ١٧,٤٧٣	٦,٩٢٥-	٠,٠٥
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١١,٦٩٩ ١٧,٤٧٣	٥,٧٧٤-	٠,٠٥

الفرق الحرج=٣،٩٦، ٦،٩٦ عند مستوي ٠،٠٠٥، ٠،٠٠١ علي الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠،٠٥)بين الذكور المرتفعين والذكور المنخفضين، والذكور المرتفعين والإناث المنخفضات لصالح الذكور المرتفعين .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠،٠٥) بين الإناث المرتفعات والإناث المنخفضات ، والإناث المرتفعات والذكور المنخفضين لصالح الإناث المرتفعات.

وتعني هذه النتيجة أن الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أفضل في القراءة الناقدة من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. بينما الإناث المرتفعات أفضل في القراءة الناقدة من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات وهذا يعني أن تأثير مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة علي الأداء في القراءة الناقدة يعتمد علي كل من الفئة (المرتفعين والمنخفضين) في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس (ذكور وإناث) معاً.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أي من مجموعات المقارنة الأخري وهذا يعني أن هناك توافقاً بين الذكور والإناث في مستويات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة الأخري أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في القراءة الناقدة عند هذه المستويات كما هو موضح بالشكل التالي :



شكل (٤)

أثر تفاعل متغيري: مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس علي بعد القراءة الناقدة

يتضح من الشكل السابق أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تؤثر تأثيراً متشابهاً علي الجنسين في الأداء علي القراءة الناقدة فكلما تزايدت القراءة الناقدة لدي الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ،تتزايد أيضاً لدي الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة . كما يبدو من الشكل السابق أن مجموعة الإناث المرتفعات هي أعلي المجموعات قراءة ناقدة ، بينما كانت مجموعة الذكور المنخفضين هي أقل المجموعات قراءة ناقدة.

ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية للفروق في القواعد النحوية بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

جدول(٣٨)

الدلالة الإحصائية للفروق في القواعد النحوية بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

مجموعات المقارنة	ن	متوسط درجات القواعد النحوية	الفروق	مستوى الدلالة
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	٤١,٤٨٤ ١٦,٩٠٣	٢٤,٥٨١	٠,٠١
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	٤١,٤٨٤ ٢١,٣٥٥	٢٠,١٢٩	٠,٠١
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	٤١,٤٨٤ ٤٣,٣٨٧	-١,٩٠٣	غير دالة
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٦,٩٠٣ ٢١,٣٥٥	-٤,٤٥٢	٠,٠٥
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٦,٩٠٣ ٤٣,٣٨٧	-٢٦,٤٨٤	٠,٠١
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	٢١,٣٥٥ ٤٣,٣٨٧	-٢٢,٠٣٢	٠,٠١

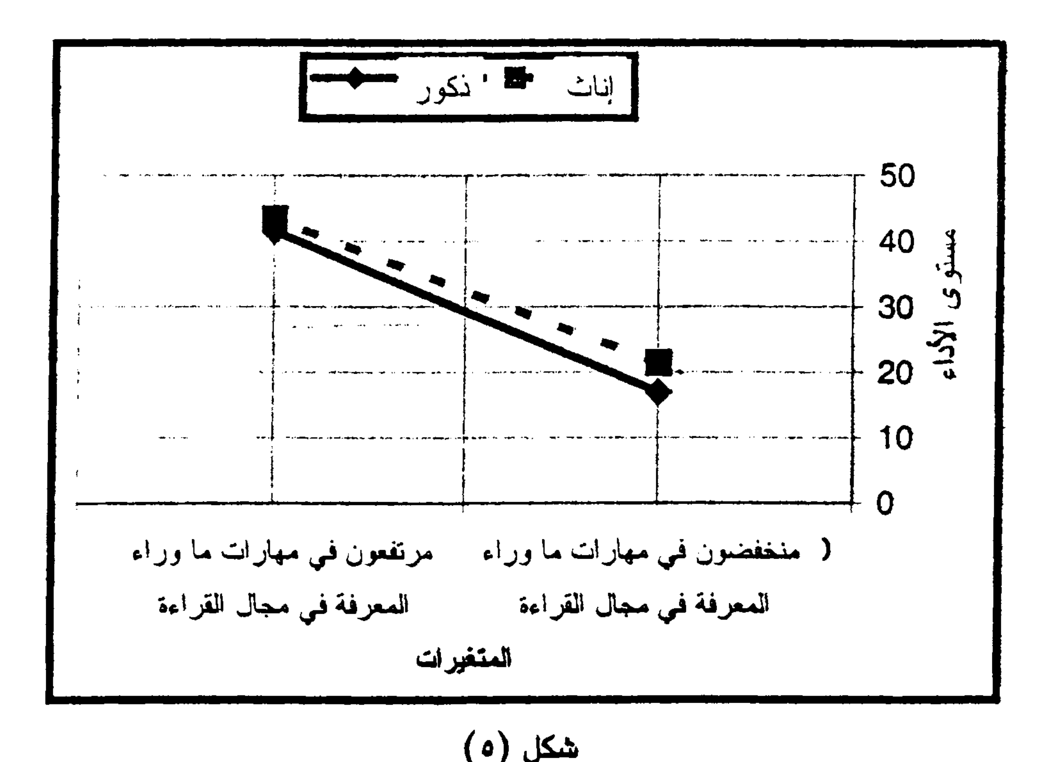
الفرق الحرج=٢.٩٦، ٢.٩٦ عند مستوي ٠.٠٥، ٠.٠١ علي الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الذكور المرتفعين والذكور المنخفضين ، والذكور المرتفعين والإناث المنخفضات لصالح الذكور المرتفعين .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الإناث المرتفعات والإناث

المنخفضات. والإناث المرتفعات والذكور المنخفضين لصالح الإناث المرتفعات. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات لصالح الإناث المنخفضات.

وتعني هذه النتيجة أن الذكور المرتفعين أعلي في القواعد النحوية من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. وأن الإناث المرتفعات أعلي في القواعد النحوية من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. وأن الإناث المنخفضات أعلي في القواعد النحوية من الذكور المنخفضين وهذا يعني أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تتباين في تأثيرها علي الأداء في القواعد النحوية بتباين كل من الفئة (المرتفعين والمنخفضين) في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس (ذكور وإناث).

بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات وهذا يعني أن هناك توافقاً بين الذكور والإناث في مستويات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في القواعد النحوية عند هذا المستوي فقط.وهو ما يؤكده الشكل التالي :



شكل (٥)

أثر تفاعل متغيري: مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس علي بعد القواعد النحوية

يتضح من الشكل السابق أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها تقريباً نفس الأثر علي الجنسين في الأداء علي القواعد النحوية فكلما تحسنت القواعد النحوية لدي الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تحسنت أيضاً لدي الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ، كما يبدو من الشكل السابق أن مجموعة الإناث المرتفعات هي أعلي المجموعات في القواعد النحوية ، بينما كانت مجموعة الذكور المنخفضين هي أقل المجموعات في القواعد النحوية.

ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية للفروق في الإملاء بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

جدول (٣٩)

الدلالة الإحصائية للفروق في الإملاء بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

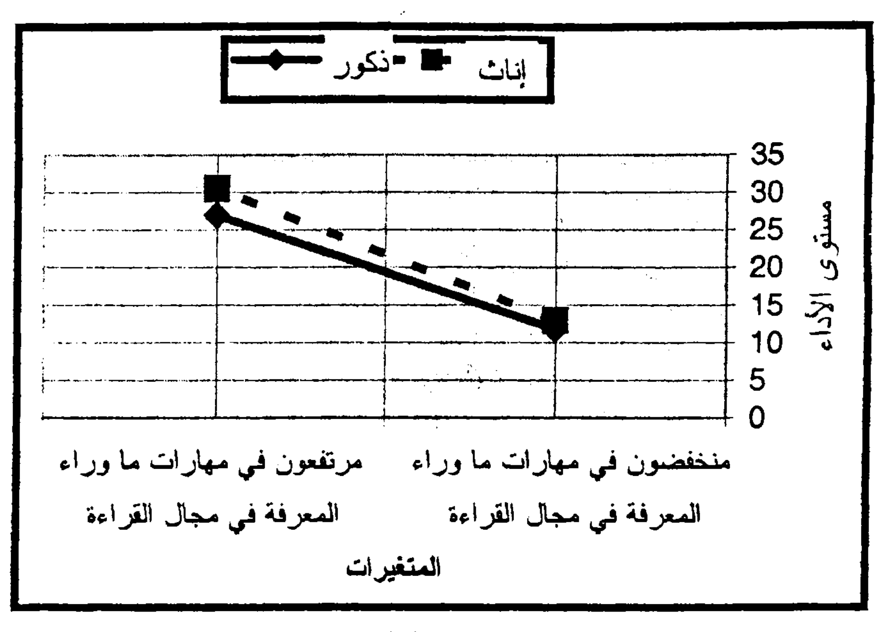
مجموعات المقارنة	ن	متوسط درجات الإملاء	الفروق	مستوى الدلالة
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	٢٦,٩٧٩ ١١,٨١٧	١٥,١٦١	٠,٠١
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	٢٦,٩٧٩ ١٢,٩٦٨	١٤,٠١١	٠,٠١
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	٢٦,٩٧٩ ٣٠,٥٢٧	٣,٥٤٨-	غير دالة
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١١,٨١٧ ١٢,٩٦٨	١,١٥١-	غير دالة
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١١,٨١٧ ٣٠,٥٢٧	١٨,٧١٠-	٠,٠١
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣ ٩٣	١٢,٩٦٨ ٣٠,٥٢٧	١٧,٥٥٩-	٠,٠١

الفرق الحرج=٣.٩٦، ٦.٩٦ عند مستوي ٠.٠٥، ٠.٠١ علي الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١)بين الذكور المرتفعين والذكور المنخفضين ، والذكور المرتفعين والإناث المنخفضات لصالح الذكور المرتفعين .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الإناث المرتفعات والإناث المنخفضات ، والإناث المرتفعات والذكور المنخفضين لصالح الإناث المرتفعات.

وتعني هذه النتيجة أن الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أفضل في الإملاء من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات، وأن الإناث المرتفعات أفضل في الإملاء من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات وهذا يعني أن تأثير مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة علي الأداء في الإملاء يتوقف علي كل من الفئة (المرتفعين والمنخفضين) في هذه المهارات والجنس (ذكور وإناث) معاً.

بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات، والذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. وهذا يعني أن هناك توافقاً بين الذكور والإناث في مستويات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة .أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في الإملاء عند هذه المستويات.وهو ما يوضحه الشكل التالي :



شكل (٦)

أثر تفاعل متغيري مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس علي بعد الإملاء

يتضح من الشكل السابق أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تؤثر تأثيراً متشابهاً علي الجنسين في الأداء علي الإملاء فكلما تزايدت الإملاء لدي الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ،تزايدت أيضاً لدي الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة . كما يبدو من الشكل السابق أن مجموعة الإناث المرتفعات هي أعلي المجموعات في الإملاء . بينما كانت مجموعة الذكور المنخفضين هي أقل المجموعات في الإملاء.

ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية للفروق في الاستماع بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة :

جدول (٤٠)

الدلالة الإحصائية للفروق في الاستماع بين الجنسين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

مجموعات المقارنة	ن	متوسط درجات الاستماع	الفروق	مستوى الدلالة
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٤.٧٢٠	٥.٢٦٩	٠.٠٥
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٩.٤٥٢		
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٤.٧٢٠	٤.٥٤٨	٠.٠٥
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٠.١٧٢		
ذكور مرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٤.٧٢٠	-١.٠٥٤	غير دالة
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٥.٧٧٤		
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٩.٤٥٢	-٠.٧٢٠	غير دالة
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٠.١٧٢		
ذكور منخفضين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	٩.٤٥٢	-٦.٣٢٣	٠.٠٥
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٥.٧٧٤		
إناث منخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٠.١٧٢	-٥.٦٠٢	٠.٠٥
إناث مرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة	٩٣	١٥.٧٧٤		

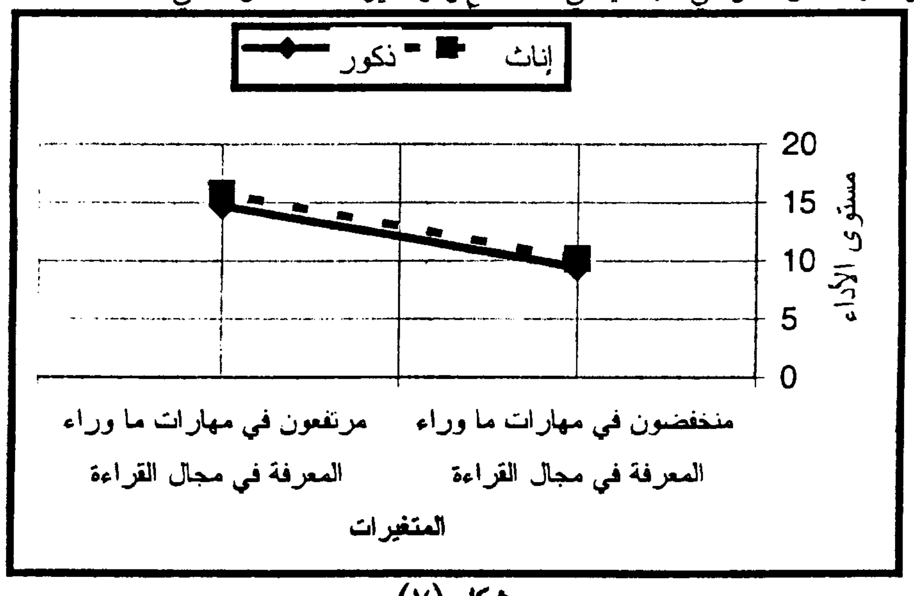
الفرق الحرج=٣.٩٦، ٦.٩٦ عند مستوي ٠.٠٥، ٠.٠١ علي الترتيب.

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين الذكور المرتفعين والذكور المنخفضين ، والذكور المرتفعين والإناث المنخفضات لصالح الذكور المرتفعين .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠٥) بين الإناث المرتفعات والإناث المنخفضات ، والإناث المرتفعات والذكور المنخفضين لصالح الإناث المرتفعات.

وتعني هذه النتيجة أن الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أعلي في الاستماع من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات، وأن الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أعلي في الاستماع من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات وهذا

يعني أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تختلف في تأثيرها علي الأداء في الاستماع باختلاف كل من الفئة (المرتفعين والمنخفضين) في هذه المهارات والجنس (ذكور وإناث).

بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات، والذكور المنخفضين والإناث المنخفضات. وهذا يعني أن هناك توافقاً بين الذكور والإناث في مستويات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة .أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في الاستماع.وهو ما يوضحه الشكل التالي :



شكل (٧)

أثر تفاعل متغيري: مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والجنس علي بعد الاستماع

يتضح من الشكل السابق أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة لها نفس الأثر علي الجنسين في الأداء علي الاستماع فكلما تحسن الاستماع لدي الإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تحسن أيضاً لدي الذكور المرتفعين في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ، كما يبدو من الشكل السابق أن مجموعة الإناث المرتفعات هي أعلي المجموعات في الاستماع ، بينما كانت مجموعة الذكور المنخفضين هي أقل المجموعات في الاستماع.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة أفضل في كل من الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والإملاء والاستماع من الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات وهذا يفسر بأن الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات تختلف مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة التي يمتلكونها عن المهارات التي يمتلكها الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات وهو ما أكدته دراسة كل من من جارنر وآلكسآنر(Garner&Alexander,1989) وبريسلي وجاتالا (Pressley&Ghatala,1990) ومنتيجو وبوس (Montague&Bos,1990) و يور وكريج (Yore&Craig,1992) ومارين وإسكريب (Marine& Escribe,1994) وفاندرجريفت (Vandergrift,1998) التي توصلت إلي أن المتعلم الذي لديه وعي بما وراء المعرفة هو أكثر تخطيطاً وتنظيماً وأفضل أداءً من المتعلم الذي ليس لديه وعي بما وراء المعرفة.وهو ما أكدته أيضاً دراسة كل من جاكوبس وبيرس (Jacobs&Pairs,1987) وسامي الفطايري(١٩٩٦) التي توصلت إلي اختلاف أساليب تعامل الطلاب والطالبات مع النصوص القرائية.

كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات أو الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والإملاء والاستماع ما عدا القواعد النحوية لدي الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات فإن الفرق لصالح الإناث المنخفضات. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن الذكور المرتفعين والإناث المرتفعات أو الذكور المنخفضين والإناث المنخفضات يمتلكون تقريباً نفس المدي من مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بما يؤثر تأثيراً متشابهاً علي الأداء في الثروة اللغوية لديهم وعلي تفاعلهم الوجداني والعقلي مع الموضوع المقروء.وبما يؤثر أيضاً تأثيراً متشابهاً علي رسمهم الكلمات رسماً دقيقاً سليماً بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة مع التمكن من استخدام المهارات الخاصة بها في كتابة الكلمات كتابة سليمة، وكذلك علي استقبالهم الأفكار واكتسابهم المعرفة والانتباه، وحسن الإصغاء،

والإحاطة بمعني ما يسمعون.إلا أن الإناث كن أكثر وعياً بهذه المهارات من الذكور عند هذه المستويات أي أن الاختلاف بينهما اختلاف في الدرجة فقط.

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

نص الفرض الثالث "يوجد اتساق في مكونات العلاقة بين المهارات الأساسية لما وراء المعرفة في مجال القراءة وأبعاد الكفاءة اللغوية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام أسلوب التحليل العاملي لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وأبعاد الكفاءة اللغوية بطريقة المكونات الأساسية لـ : هوتيلنج مع استخدام محك كايزر الجذر الكامن واحد صحيح علي الأقل للعوامل التي يتم استخراجها بهدف معرفة البناء العاملي لمتغيرات البحث. ثم إجراء التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس واعتبار التشبع الملائم أو الدال هو الذي يبلغ ٠.٣٥ ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٤١)

العوامل من الدرجة الأولي بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

وأبعاد الكفاءة اللغوية وذلك قبل حذف التشبعات التي تقل عن (٠.٣٥)

م	العوامل / المتغيرات	تشبعات العامل الأول	تشبعات العامل الثاني	تشبعات العامل الثالث
١	التنبؤ	٠.٤٢٦	٠.٧٨٦	٠.٣٢٨
٢	التخطيط١	٠.١٩٨	٠.٣٩٨	٠.٨٧٥
٣	الضبط	٠.٥٢٢	٠.٧٢٥	٠.٣٤٣
٤	التقويم١	٠.٥٧٢	٠.٦٦٤	٠.٢٧٨
٥	المعرفة التقريرية	٠.٧٩٤	٠.٥٠٨	٠.١٦٦

م	العوامل / المتغيرات	تشبعات العامل الأول	تشبعات العامل الثاني	تشبعات العامل الثالث
٦	المعرفة الإجرائية	٠.٦٦٦	٠.٤٧٠	٠.٤٠٣
٧	المعرفة الشرطية	٠.٦٢٦	٠.٤٧٨	٠.٤٦٧
٨	التخطيط٢	٠.٤٤٧	٠.٦٦٨	٠.٤٩١
٩	إدارة المعلومات	٠.٣٧٠	٠.٧٣٢	٠.٤٨٨
١٠	المراقبة الذاتية	٠.٦٢٥	٠.٥٧٢	٠.٣٥٨
١١	تعديل الغموض	٠.٧٦٠	٠.٤٥٩	٠.٢٨١
١٢	التقويم٢	٠.٥١٧	٠.٥٨٧	٠.٤٤١
١٣	الثروة اللغوية	٠.٦٢٥	٠.٤٤٨	٠.٦٣٥
١٤	القراءة الناقدة	٠.٦٧٦	٠.٣٠٨	٠.٦٢٦
١٥	القواعد النحوية	٠.٥٦٨	٠.٤٥٧	٠.٦٦٩
١٦	التذوق الأدبي	٠.٦١٠	٠.٤٩٨	٠.٦٩٣
١٧	الإملاء	٠.٧١٦	٠.٤٥٨	٠.٤٨٥
١٨	الاستماع	٠.٦٧٣	٠.٤٦٠	٠.٥٤٨
الجذر الكامن		٦.٤٩٠	٥.٤٢٠	٤.٣٣٩
نسبة التباين		٣٦.٠٥٨	٣٠.١١٣	٢٤.١٠٦

يتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي قد أسفر عن وجود ثلاثة عوامل استوعبت نسبة ٩٠.٢٧٧٪ من مجموع التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية.وفيما يلي جدول يوضح العوامل من الدرجة الأولي بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة وأبعاد الكفاءة اللغوية وذلك بعد حذف التشبعات التي تقل عن (٠.٣٥) وأما التشبعات الأخري الأعلي من ٠.٣٥ فتم اختيارها تبعاً للعامل الذي تتشبع عليه بدرجة أكبر :

جدول (٤٢)

العوامل من الدرجة الأولي بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس

لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة

وأبعاد الكفاءة اللغوية وذلك بعد حذف التشبعات التي تقل عن (٠.٣٥)

م	العوامل / المتغيرات	تشبعات العامل الأول	تشبعات العامل الثاني	تشبعات العامل الثالث
١	التنبؤ	-	٠,٧٨٦	-
٢	التخطيط١	-	-	٠,٨٧٥
٣	الضبط	-	٠,٧٢٥	-
٤	التقويم١	-	٠,٦٦٤	-
٥	المعرفة التقريرية	٠,٧٩٤	-	-
٦	المعرفة الإجرائية	٠,٦٦٦	-	-
٧	المعرفة الشرطية	٠,٦٢٦	-	-
٨	التخطيط٢	-	٠,٦٦٨	-
٩	إدارة المعلومات	-	٠,٧٣٢	-
١٠	المراقبة الذاتية	٠.٦٢٥	-	-
١١	تعديل الغموض	٠.٧٦٠	-	-
١٢	التقويم٢	-	٠,٥٨٧	-
١٣	الثروة اللغوية	-	-	٠,٦٣٥
١٤	القراءة الناقدة	٠,٦٧٦	-	-
١٥	القواعد النحوية	-	-	٠,٦٦٩
١٦	التذوق الأدبي	-	-	٠,٦٩٣
١٧	الإملاء	٠,٧١٦	-	-
١٨	الاستماع	٠,٦٧٣	-	-
الجذر الكامن		٦,٤٩٠	٥,٤٢٠	٤,٣٣٩
نسبة التباين		٣٦,٠٥٨	٣٠,١١٣	٢٤,١٠٦

يتضح من الجدول السابق وجود ثلاثة عوامل هي:

العامل الأول:

وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٦.٤٩٠) ونسبة التباين (٣٦.٠٥٨٪) تشبع عليه بدرجة أعلي كلاً مما يلي: المعرفة التقريرية (٠.٧٩٤) في المرتبة الأولي، يليها تعديل الغموض

(٠.٧٦٠) في المرتبة الثانية،ثم الإملاء(٠.٧١٦) في المرتبة الثالثة، ثم القراءة الناقدة (٠.٦٧٦) في المرتبة الرابعة ،يليها الاستماع (٠.٦٧٣)في المرتبة الخامسة، ثم المعرفة الإجرائية (٠.٦٦٦) في المرتبة السادسة، تليها المعرفة الشرطية (٠.٦٢٦) في المرتبة السابعة وأخيراً المراقبة الذاتية (٠.٦٢٥) في المرتبة الثامنة.ويمكن تسمية هذا العامل بـ"التقويم الذاتي للمعرفة المقروءة".

العامل الثاني:

وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٥.٤٢٠) ونسبة التباين (٣٠.١١٣ ٪) تشبع عليه بدرجة أعلي ما يلي :التنبؤ(٠.٧٨٦)في المرتبة الأولي ،ثم إدارة المعلومات (٠.٧٣٢) في المرتبة الثانية، ثم الضبط (٠.٧٢٥) في المرتبة الثالثة،يليه التخطيط ٢ (٠.٦٦١)في المرتبة الرابعة،يليه التقويم١(٠.٦٦٤) في المرتبة الخامسة ،ثم التقويم ٢ (٠.٥٨٧) في المرتبة السادسة.ويمكن تسمية هذا العامل بـ"الإدارة الذاتية للمعرفة المقروءة".

العامل الثالث:

وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٤.٣٣٩) ونسبة التباين (٢٤.١٠٦ ٪) تشبع عليه بدرجة أعلي ما يلي:التخطيط١(٠.٨٧٥)في المرتبة الأولي،يليه التذوق الأدبي(٠.٦٩٣)في المرتبة الثانية،تليه القواعد النحوية(٠.٦٦٩)في المرتبة الثالثة،ثم الثروة اللغوية(٠.٦٣٥)في المرتبة الرابعة. ويمكن تسمية هذا العامل بـ"الكفاءة اللغوية".

وفي ضوء ما سبق يتضح ما يلي :

أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعادها والكفاءة اللغوية بأبعادها يمكن أن تنتظم في عوامل تتحدد ملامح هويتها في ضوء ما تبين من هذه الدراسة .

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي :

أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بوصفها أحد المتغيرات الرئيسة التي تؤدي دوراً مهماً في الكفاءة اللغوية ؛لأنها تجعل الطالب علي وعي بالاستراتيجيات والأغراض والأفكار والأشياء والمصادر التي عليه استخدامها لإنجاز مهمة القراءة، وكيفية

تنفيذ الإجراءات التي تلزم لتحقيق هذه المهمة . وأهمية استخدام استراتيجيات قرائية معينة ومتي يستخدمها . وتحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات اللازمة لتحقيق مهمة القراءة.وكذلك تحديد الصعوبات الكامنة وطرق التغلب عليها والتنبؤ بالنتائج. واستخدام الاستراتيجيات القرائية البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء. وتقويم ذاته باستمرار وهذا كله من شأنه أن يرفع مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطلاب إيجابياً بما يسمح لهم باستخدام اللغة استخداماً سليماً.

كما أن الكفاءة اللغوية تتيح للطالب الاستعداد اللغوي المناسب لاستخدام اللغة وتوظيفها بطريقة سليمة .وتتيح له الفرص للقراءة والفهم والاستيعاب وتنمية ثروته اللغوية والكتابة بطريقة سليمة وفهم القواعد النحوية وفهم أصول اللغة وصرفها ومشتقاتها.كما تتيح له الفرص للانتباه وحسن الإصغاء وفهم ما يسمع .والاتصال بالتراث الأدبي والاستمتاع بما فيه من جمال وفكر وتجربة ولن يتحقق ذلك كله إلا إذا توافرت لدي الطالب مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة .

أي أن تحقق الكفاءة اللغوية لدي الطالب يتوقف علي مدي امتلاكه لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة. كما أن امتلاك الطالب لمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة يحقق الكفاءة اللغوية لديه. فهما وجهان لعملة واحدة. ولذلك فإن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية تتكاملان معاً وتنتظمان وتترابطان فيما بينهما بما يسهم في الارتقاء بمستوي كل من مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية لدي الطالب.

ومما يؤكد هذه النتيجة أن العامل الأول قد استوعب نسبة (٣٦.٠٥٨٪) من مجموع التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية أي أنه يفسر ٣٦.٠٥٨٪ من التباين بين الطلاب في الأداء علي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية والمتمثل في المعرفة التقريرية وتعديل الغموض والإملاء والقراءة الناقدة والاستماع والمعرفة الإجرائية والمعرفة

الشرطية والمراقبة الذاتية فمثلاً المعرفة التقريرية تتضمن وعي الطلاب بالاستراتيجيات والأغراض والأفكار والأشياء والمصادر التي عليهم استخدامها لإنجاز مهمة القراءة وهذا ضروري عند ممارسة الإملاء أو القراءة الناقدة أو الاستماع ومن هنا جاء الاتساق بينها،واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ألين ووف (Allen&Waugh,1986:193-205) التي توصلت إلي أن التقويم الذاتي ينمي الفهم في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ؛لأنه يحدد الأخطاء في اللغة الأم ويقيمها ،وهذا بدوره ينمي لدي الطلاب الحساسية تجاه الأخطاء في اللغة الأم ،كما ينمي لديهم الكفاءة في التحدث والكتابة.

كما أن العامل الثاني قد استوعب نسبة (٣٠.١١٣٪) من مجموع التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية أي أنه يفسر ٣٠.١١٣٪ من التباين بين الطلاب في الأداء علي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية حيث استقطب التنبؤ وإدارة المعلومات والضبط والتخطيط٢ والتقويم١ والتقويم٢ فمثلاً التنبؤ يرتبط بما يسبقه من وصف وفهم للظاهرة اللغوية (الثروة اللغوية-القراءة الناقدة -القواعد النحوية-التذوق الأدبي-الإملاء-الاستماع) وهذا مهم في إدارة المعلومات والضبط والتخطيط٢ والتقويم١ والتقويم٢ ومن هنا جاء الاتساق بينها واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من شان وآخري(Chan&et al.,1987) وبلنجسلي وويلدمان (Billingsley & Wildman, 1990) التي توصلت إلي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تشتمل علي التنظيم الذاتي ويحتوي علي التكيف مع ما وراء المعرفة مثل معرفة الذات ومعرفة تنظيم النص-التخطيط ويتمثل في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لفهم النص-مراقبة الفهم ويتضمن تقييم مدي فهم النص وكذلك تقييم مخرجات القراءة في ضوء محك الكفاءة-التعرف علي حالات الفشل في الفهم عند القراءة ويتضمن التعرف علي الخبرات السابقة لدي الطالب ،وكذلك التعرف علي صعوبات النص مثل :عدم الاتساق في النص-

عدم تكامل المعلومة المقدمة في النص-الأخطاء النحوية- عدم تنظيم النص.والتعرف علي العوامل الوسيطة المسببة للفشل في الفهم.وهو ما أكدته أيضاً مني عبد الصبور (٢٠٠٠ :٢٦) أن الإدارة الذاتية للمعرفة تهدف إلي مساعدة المتعلم علي زيادة وعيه بالتعلم, وتمكنه من ممارسة أشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه, ومحاولاته بلوغ التعلم المنشود وفق معايير كمية ونوعية مرغوبة.

أما العامل الثالث فقد استوعب نسبة (٢٤.١٠٦٪) من مجموع التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية أي أنه يفسر ٢٤.١٠٦٪ من التباين بين الطلاب في الأداء علي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية حيث تشبع علي التخطيط١ والتذوق الأدبي والقواعد النحوية والثروة اللغوية فمثلاً التخطيط١ يتضمن تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها واختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته وكذلك ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات وتحديد العقبات والأخطاء المحتملة وتحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء والتنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة وهو ما يحتاجه الطالب بالفعل في التذوق الأدبي والقواعد النحوية والثروة اللغوية ومن هنا جاء الاتساق بينها واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بيربيرا (Purpura,1998) التي توصلت إلي أن استراتيجيات ما وراء المعرفة واختبار الأداء في اللغة الثانية لهما نفس المكونات العاملية في المجموعتين (المرتفعة والمنخفضة) ،وهذا معناه أن التنوع في القدرات يظهر نتيجة لاستخدام معالجات مختلفة من استراتيجيات ما وراء المعرفة.

ومما يؤكد هذه النتيجة أن العوامل الثلاثة قد استوعبت نسبة ٩٠.٢٧٧٪ من مجموع التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية ،أي أن العوامل الثلاثة مجتمعة تفسر ٩٠.٢٧٧٪ من التباين بين الطلاب في الأداء علي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية ،وهذا يؤكد العلاقة الارتباطية بين المتغيرين ،ويفسر في ذات الوقت الاتساق في مكونات العلاقة بينهما.

ومن هنا جاء الاتساق في مكونات العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية كما كشف عنها التحليل العاملي.

وتعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن مهارات ما وراء المعرفة تشتمل علي أنشطة عقلية متنوعة مثل التخطيط والضبط والتقويم واختيار الاستراتيجيات المناسبة أو تعديلها أو التخلي عنها ومراقبة التقدم في الأداء والتنبؤ بالنتائج ،أي أن الطالب يؤدي أدواراً متعددة في مهارات ما وراء المعرفة : فهو المولد للأفكار والمخطط والناقد والمراقب لدي التقدم الحادث في الأداء، وهو ما يحتاجه الطالب بالضبط في استخدام اللغة وإتقانها ورغبة في الوصول إلي مستوي الكفاءة اللغوية.ومن هنا كان الاتساق بين مكوناتهما. كما أن المعرفة اللغوية السابقة جزء من العملية العامة لفهم اللغة ،وتتضمن هذه المعرفة: المعرفة باللغة وطرق ممارستها واستخداماتها في المواقف المختلفة ،فضلاً عن خلفية مستخدم اللغة حول موضوع الممارسة اللغوية،وهنا تتسق مكونات كل من :مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية معاً؛ لأجل مساعدة مستخدم اللغة مرسلاً كان أم مستقبلاً علي استخدام اللغة استخداماً سليماً،ومن هنا جاء الاتساق بين مكوناتهما.

ويمكن أن تعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن عملية القراءة تتضمن ثلاث مراحل ما قبل القراءة وأثناء القراءة وما بعد القراءة ولتوضيح الاتساق بين هذه المراحل ومهارات ما وراء المعرفة أشار باومان وآخران (Baumann&et al.,1993:184-193) إلي أن مرحلة ما قبل القراءة تشير فيها خبرات ما وراء المعرفة إلي الخطوط العريضة المستحضرة لدي القراء لقراءة الموضوع ،إذ أن نمط النص وأسلوبه ومتطلبات القراءة أمران مهمان جداً قبل قراءة النص .أما خلال عملية القراءة فإن خبرات ما وراء المعرفة تشير إلي الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في فهم النص علي سبيل المثال :إدراك الفشل في عملية الفهم هو خبرة من خبرات ما وراء المعرفة ،وكذلك النشاط المعرفي لدي الفرد الذي يعتبر الفهم أو عدم الفهم هو بالفعل استثارة لعملية الفهم ،واستثارة الفهم تحتوي أيضاً علي الاستراتيجيات

المستخدمة لتصحيح الأخطاء في عملية الفهم.وما أشار إليه جارنر-Garner,1994:715) (732 أنه بالنسبة لما بعد القراءة فإن خبرات ما وراء المعرفة تحتوي علي الأنشطة المعرفية المستخدمة فيما بعد عملية القراءة والمرتبطة بالمهام المطلوب إنجازها ،وفي المراحل الثلاثة السابقة فإن ما وراء المعرفة هي الأساس لخبرات ما وراء المعرفة ،وكذلك فالوعي بخبرات ما وراء المعرفة هو الأساس في إدراك مدي النجاح أو الفشل في عملية الفهم.

كما أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تكسب الطلاب كيف يراقبون سلوكهم الذهني والأدائي ،وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من أشكال الانتباه والتركيز ،ويفرضون علي أنفسهم مهمات متزامنة ،وكيف يقيمون ذاتياً مدي تقدمهم أثناء التعلم ، وهذا يؤدي إلي الارتقاء بمستوي الكفاءة اللغوية لدي الطلاب.

وهذا يؤكد الاتساق في مكونات العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية كما كشف عنها التحليل العاملي.

نتائج اختبار صحة الفرض الرابع وتفسيرها :

نص الفرض الرابع " تسهم مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تكوين معادلة الانحدار المتعدد من المتغيرات المستقلة لاستخدامها في التنبؤ بالمتغير التابع وذلك علي النحو التالي :

ص = أ+ ب١ س١+ ب٢ س٢+ ب٣ س٣+ب٤ س٤+ ب٥ س ٥ + ب٦ س ٦+ ب٧ س٧+ ب٨س٨ + ب٩س٩+ ب١٠ س١٠ + ب١١ س١١+ ب١٢ س ١٢.

حيث(ص)هي المتغير التابع(الكفاءة اللغوية) ،أ مقدار ثابت،س١ ،س٢ س٣ إلي س١٢ هي المتغيرات المستقلة(مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة) ،ب١ حتي ب١٢ هي قيم الإسهام

ويوضح الجدول التالي المتغيرات موضوع الدراسة، وقيم إسهامها في التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية.

جدول (٤٣)

قيم إسهامات مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية للعينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث

المتغيرات / العينات			العينة الكلية	ترتيب قيم الإسهام	عينة الذكور	ترتيب قيم الإسهام	عينة الإناث	ترتيب قيم الإسهام
المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة	التنبؤ	س١	١,١١٥	السادس	١,٧٠٨	الرابع	١,١٦٥	الخامس
	التخطيط١ (•)	س٢	٥,٤٥١	الأول	-١,٥٥٦	الخامس	٤,٣٠٢	الأول
	الضبط	س٣	١,٧٦٨	الثاني	١٣,٦٨٦	الأول	٠,٩٦٧	السابع
	التقويم١ (•)	س٤	-١,٥٣٨	الرابع	-١٣,٣٥٣	الثاني	١,٣٠٨	الثالث
[illegible]	المعرفة التقريرية	س٥	١,١٠٧	السابع	٢,٨٤٣	الثالث	-٠,٧٢٤	التاسع
	المعرفة الإجرائية	س٦	٠,٦٢٣	العاشر	١,٣٦٤	السادس	١,٢٧٥	الرابع
	المعرفة الشرطية	س٧	١,٣٢٣	الخامس	٠,٢٢٤	الحادي عشر	٢,١١١	الثاني
الإدارة الذاتية للمعرفة	التخطيط٢ (••)	س٨	١,٧٦٥	الثالث	٠,٨٩٥	الثامن	١,٠١٣	السادس
	إدارة المعلومات	س٩	-٠,٩٦٢	التاسع	-٠,٢٩٨	العاشر	-٠,٥٧٢	العاشر
	المراقبة الذاتية	س١٠	٠,٤٣٧	الحادي عشر	٠,١٩٥	الثاني عشر	٠,٤٠٢	الحادي عشر
	تعديل الغموض	س١١	١,٠٥٦	الثامن	١,٢٩٥	السابع	٠,١٩٢	الثاني عشر
	التقويم٢ (••)	س١٢	٠,٢٨١	الثاني عشر	٠,٥٦٨	التاسع	٠,٧٦٢	الثامن

وباستخدام معادلة الانحدار المتعدد الآتية يمكن التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية لدي الطلاب وذلك علي النحو التالي :

بالنسبة للعينة الكلية:المعادلة(١) كالآتي :

ص = -٢٦.٩٥٦+ ١.١١٥ س١+ ٥.٤٥١ س٢ + ١.٧٦٨س٣ +(- ١.٥٣٨) س٤ +

١.١٠٧ س٥ + ٠.٦٢٣س٦+ ١.٣٢٣ س٧ + ١.٧٦٥ س٨ +(- ٠.٩٦٢) س٩ +

٠.٤٣٧ س١٠ + ١.٠٥٦س١١ + ٠.٢٨١ س١٢.

•)التخطيط١ والتقويم ١ ينتميان للقسم الأول من المقياس(المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة).

••)التخطيط٢ والتقويم ٢ ينتميان للقسم الثاني من المقياس (بعد الإدارة الذاتية للمعرفة).

بالنسبة لعينة الذكور:المعادلة (٢) كالآتي :

ص=-٣١.٤٠٣+١.٧٠٨س$_{١}$+(-١.٥٥٦)س$_{٢}$+١٣.٦٨٦س$_{٣}$+(-١٣.٣٥٣)س$_{٤}$ +
٢.٨٤٣س$_{٥}$+١.٣٦٤س$_{٦}$+٠.٢٢٤س$_{٧}$+٠.٨٩٥س$_{٨}$+(-٠.٢٩٨)س$_{٩}$ +
٠.١٩٥س$_{١٠}$+١.٢٩٥س$_{١١}$+٠.٥٦٨س$_{١٢}$.

بالنسبة لعينة الإناث:المعادلة (٣) كالآتي :

ص=-٢١.٣٤٠+١.١٦٥س$_{١}$+٤.٣٠٢س$_{٢}$+٠.٩٦٧س$_{٣}$+١.٣٠٨س$_{٤}$+(-٠.٧٢٤)س$_{٥}$+
١.٢٧٥س$_{٦}$+٢.١١١س$_{٧}$+١.٠١٣س$_{٨}$+(-٠.٥٧٢)س$_{٩}$+٠.٤٠٢س$_{١٠}$ +
٠.١٩٢س$_{١١}$+٠.٧٦٢س$_{١٢}$.

أما بالنسبة للعينة الكلية :

فيتضح من المعادلة (١) أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تسهم بأوزان متباينة في الكفاءة اللغوية.حيث يشير جدول (٤٣) إلي أن التخطيط١ قد احتل المرتبة الأولي حيث بلغ إسهامه (٥.٤٥١)،ثم الضبط في المرتبة الثانية وبلغ إسهامه (١.٧٦٨)،يليه التخطيط٢ في المرتبة الثالثة وبلغ إسهامه (١.٧٦٥)،يتبعه التقويم١ في المرتبة الرابعة وبلغ إسهامه(-١.٥٣٨)،ثم المعرفة الإجرائية في المرتبة الخامسة وبلغ إسهامها (١.٣٢٣)،يليه التنبؤ في المرتبة السادسة وبلغ إسهامه (١.١١٥)،تعقبه المعرفة التقريرية في المرتبة السابعة وبلغ إسهامها (١.١٠٧)،ثم تعديل الغموض في المرتبة الثامنة وبلغ إسهامه (١.٠٥٦)،ثم إدارة المعلومات في المرتبة التاسعة وبلغ إسهامها (-٠.٩٦٢)،تليها المعرفة الإجرائية في المرتبة العاشرة وبلغ إسهامها (٠.٦٢٣)،ثم المراقبة الذاتية في المرتبة الحادية عشرة وبلغ إسهامها (٠.٤٣٧)،وأخيراً يأتي التقويم ٢ في المرتبة الثانية عشرة وبلغ إسهامه (٠.٢٨١).

بالنسبة لعينة الذكور:

يتضح من المعادلة (٢) أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تسهم بأوزان متباينة في الكفاءة اللغوية.حيث يشير جدول (٤٣) إلي أن الضبط قد احتل المرتبة الأولي حيث بلغ إسهامه (١٣.٦٨٦).ثم التقويم١ في المرتبة الثانية وبلغ إسهامه (-١٣.٣٥٣).يليه المعرفة التقريرية في المرتبة الثالثة وبلغ إسهامها (٢.٨٤٣).يتبعها التنبؤ في المرتبة الرابعة وبلغ إسهامه(١.٧٠٨).ثم التخطيط١ في المرتبة الخامسة وبلغ إسهامها(-١.٥٥٦).تليه المعرفة الإجرائية في المرتبة السادسة وبلغ إسهامها(١.٣٦٤) ،يعقبها تعديل الغموض في المرتبة السابعة وبلغ إسهامه (١.٢٩٥).ثم التخطيط٢ في المرتبة الثامنة وبلغ إسهامه (٠.٨٩٥).ثم التقويم٢ في المرتبة التاسعة وبلغ إسهامه (٠.٥٦٨).تليه إدارة المعلومات في المرتبة العاشرة وبلغ إسهامها (-٠.٢٩٨).ثم المعرفة الشرطية في المرتبة الحادية عشرة وبلغ إسهامها (٠.٢٢٤).وأخيراً تأتي المراقبة الذاتية في المرتبة الثانية عشرة وبلغ إسهامها (٠.١٩٥).

بالنسبة لعينة الإناث :

يتضح من المعادلة (٣)أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تسهم بأوزان متباينة في الكفاءة اللغوية لدي عينة الإناث حيث يشير جدول (٤٣) إلي أن التخطيط١ قد احتل المرتبة الأولي حيث بلغ إسهامه (٤.٣٠٢).ثم المعرفة الشرطية في المرتبة الثانية وبلغ إسهامها (٢.١١١).يليها التقويم١ في المرتبة الثالثة وبلغ إسهامه (١.٣٠٨).تتبعه المعرفة الإجرائية في المرتبة الرابعة وبلغ إسهامها(١.٢٧٥).ثم التنبؤ في المرتبة الخامسة وبلغ إسهامه (١.١٦٥).يليه التخطيط٢ في المرتبة السادسة وبلغ إسهامه (١.٠١٣).يعقبه الضبط في المرتبة السابعة وبلغ إسهامه (٠.٩٦٧).ثم التقويم ٢ في المرتبة الثامنة وبلغ إسهامه (٠.٧٦٢).ثم المعرفة التقريرية في المرتبة التاسعة وبلغ إسهامها (-٠.٧٢٤).تليها إدارة المعلومات في المرتبة العاشرة وبلغ إسهامها (-٠.٥٧٢).ثم المراقبة الذاتية في المرتبة

الحادية عشرة وبلغ إسهامها (٠.٤٠٢)،وأخيراً يأتي تعديل الغموض في المرتبة الثانية عشرة وبلغ إسهامه (٠.١٩٢).

ولمعرفة ما إذا كانت معادلة الانحدار السابقة يمكن استخدامها في التعرف علي إسهام مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية تم حساب قيمة معامل التحديد ($ر^2$) وبلغت قيمته (٠.٩٣، ٠.٩٣، ٠.٩٨)لدي العينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث علي الترتيب، وتشير هذه القيم إلي أن ٩٣٪ ، ٩٣٪، ٩٨٪ من تباين الكفاءة اللغوية بالنسبة للعينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث علي الترتيب أمكن استخلاصه عن طريق مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من لين وآخرين (Lin&et al.,2000) وكيبر وآخرين (Kuyper&et al.,2000) وسفجيتلانا وإيجور (Svjetlana&Igor,2001) التي توصلت إلي أن ما وراء المعرفة في مجال القراءة والمراقبة الذاتية أثناء القراءة كلاهما منبئ ذو دلالة إحصائية عن الفهم القرائي لدي الطلاب. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بوكي وبلومينفلد (Pokay&Blumenfeld, 1990) التي توصلت إلي أنه لا يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي من ما وراء المعرفة بمكوناتها المختلفة.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي :

في المرتبة الأولي :

جاء إسهام التخطيط (١) في المرتبة الأولي في الكفاءة اللغوية بنسبة (٥.٤٥١) بالنسبة للعينة الكلية،وفي المرتبة الخامسة بنسبة (-١.٥٥٦)لدي عينة الذكور وفي المرتبة الأولي لدي عينة الإناث بنسبة (٤.٣٠٢) وهذه نتيجة منطقية إلي حد كبير؛ لأن التخطيط الجيد هو بداية أية مهمة ناجحة ؛ لأنه يتضمن ما يلي:تحديد هدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها -اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته - ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات -تحديد العقبات والأخطاء المحتملة-تحديد

أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء-التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة وهو ما يحتاجه الطالب بالفعل لكي يصل إلي مستوي مرتفع في الكفاءة اللغوية؛ لأن التخطيط يضع الطالب علي الطريق الصحيح في التعلم وكلما ضل الطالب عن هذا الطريق الصحيح اهتدي بالتخطيط ؛ لأنه بمثابة النور الذي يسير الطالب علي هداه.

كما أن الطالب قبل القيام بأي مهمة يبدأ بالتخطيط لهذه المهمة فمثلاً عند قراءة موضوع جديد فقد يخطط له الطالب كما يلي:يحدد ما يعرفه عن الموضوع- يقرأ عنوان الموضوع- يلقي نظرة عامة علي الموضوع لكي يعرف الفكرة الأساسية له- يعيد قراءة الموضوع لمعرفة معاني المفردات الصعبة من سياق الجمل-يلخص بين الحين والآخر ما فهمه من الموضوع -يحدد الأشياء التي لم يفهمها-إذا لم يعرف الإجابة عن سؤال ما فإنه يرجع إلي الموضوع ويقرأه مرة ثانية .

لذلك جاء التخطيط١ في المرتبة الأولي في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية ولدي عينة الإناث.بينما جاء في المرتبة الخامسة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي عينة الذكور وإن كان متأخراً إلي حد ما ، لكن لا يمكن إغفال دوره في الكفاءة اللغوية.

في المرتبة الثانية :

جاء إسهام الضبط في المرتبة الثانية بنسبة (١.٧٦٨) في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية وفي المرتبة الأولي بنسبة (١٣.٦٨٦) لدي عينة الذكور وفي المرتبة السابعة (٠.٩٦٧) لدي عينة الإناث، ، وهذا يعزي إلي أن الضبط يتضمن معرفة تركيب أو بناء متتابع لمجموعة من العمليات وتحديد المواضع المتوقع حدوث الأخطاء بها، واختيار استراتيجية تقلل من احتمال حدوث أخطاء(Wagner&Sternberg,1984).

كما أن الطالب يقرر من خلال عملية الضبط أن استراتيجية معينة أفضل من استراتيجية أخري ، وأن استخدام استراتيجية معينة يمكن أن يستمر أو لا يستمر أو يمكن تعديلها وذلك في ضوء تأثيرها أو نتائجها، كما أن الضبط يضيف معرفة إلي الذاكرة طويلة

المـدي بخصـوص كيفيـة اسـتخدام الاسـتراتيجية والفوائـد المترتبـة علـي اسـتخدامها (Hamilton&ghatala,1994:132-144).

فمثلاً عند قراءة الطالب لموضوع جديد فإنه يوظف عملية الضبط كما يلي: يحدد الأخطاء التي يقع فيها عندما يقرأ مثل أنه يغفل بعض معاني المفردات اللغوية الصعبة يقرأ بدون تركيز-يغفل القواعد النحوية أثناء القراءة -يستمر في القراءة رغم فشله في الفهم -يهمل الفكرة الأساسية للموضوع-يهمل علامات الترقيم في الموضوع.

ثم يبدأ الطالب في وضع استراتيجية للتغلب علي الأخطاء التي يقع فيها عندما يقرأ مثل: يتوقف ويلخص ما فهمه من الموضوع تحريرياً أو شفوياً -يطلب المساعدة من زملائه لفهم الأشياء الغامضة-يراعي القواعد النحوية أثناء القراءة-يعيد قراءة الموضوع مرة ثانية -يوظف ما تعلمه من الموضوعات السابقة في فهم موضوعات تالية-يحدد ما يعرفه عن الموضوع قبل قراءته -يستعين بنصوص أخري ذات صلة بالموضوع-يكتب أسئلة محددة يريد أن يعرف حلها من قراءته للموضوع -يحدد الأشياء التي لم يفهمها ويحاول فهمها -يوظف المعلومات العامة في فهم الموضوع .

أي أن الضبط الذاتي يساعد الطالب علي إدراك الفرق بين الأداء الفعال وغير الفعال،وإدراك الفرق كذلك بين الاستراتيجيات المناسبة للمهمة وغير المناسبة، ولذلك جاء الضبط في المرتبة الثانية في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة الثالثة :

جاء إسهام التخطيط (٢) في المرتبة الثالثة بنسبة (١.٧٦٥) لدي العينة الكلية وفي المرتبة الثامنة بنسبة (٠.٨٩٥) لدي عينة الذكور وفي المرتبة السادسة بنسبة (١.٠١٣) لدي عينة الإناث، وذلك لأن التخطيط٢ يساعد الطلاب علي تحديد أهدافهم قبل البدء في المهمة وفهم التعليمات وتنظيم وقتهم بما يضمن تحقيق هذه الأهداف وكذلك التفكير في المصادر اللازمة لإنجاح المهمة وإنجازها ،كما أن التخطيط الجيد يساعد الطلاب علي

تحديد الصعوبات التي قد تواجههم أثناء أداء المهمة وكيفية التغلب عليها، ولذلك جاء التخطيط٢ في المرتبة الثالثة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة الرابعة :

جاء إسهام التقويم١ في المرتبة الرابعة بنسبة (-١.٥٣٨) لدي العينة الكلية وفي المرتبة الثانية بنسبة (-١٣.٣٥٣) لدي عينة الذكور وفي المرتبة الثالثة بنسبة (١.٣٠٨) لدي عينة الإناث؛ لأن التقويم١ يضع الطلاب أمام تقدير حقيقي لذواتهم بالنسبة لأداء المهمة حيث يختار الطالب اختياراً واحداً من بين خمسة اختيارات لكي يقوم ذاته. وبذلك يستطيع الطالب تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أدائه رغبة في اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لتحسين مستوي الأداء،وهذا ضروري ومهم جداً في استخدام اللغة وإتقانها، ولذلك جاء التقويم١ في المرتبة الرابعة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة الخامسة :

جاء إسهام المعرفة الشرطية في المرتبة الخامسة بنسبة(١.٣٢٣) لدي العينة الكلية وفي المرتبة الحادية عشرة وبلغ إسهامها (٠.٢٢٤) لدي عينة الذكور وفي المرتبة الثانية بنسبة (٢.١١١) لدي عينة الإناث ؛ لأن المعرفة الشرطية تتضح عندما يدرك الطالب السبب وراء استخدام إجراءات معينة ، وكذلك تتضح عندما يدرك السبب وراء تحديد ظروف وشروط معينة لأداء المهمة ، أو السبب وراء تفضيل إجراءات معينة عن إجراءات أخري ، أو استراتيجية معينة عن استراتيجية أخري،وهي تشير إلي لماذا تم اختيار أو استخدام استراتيجية ما،ومتي يمكن استخدام استراتيجية ما بدلاً من أخري، لذلك جاءت المعرفة الشرطية في المرتبة الخامسة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة السادسة :

جاء إسهام التنبؤ في المرتبة السادسة بنسبة (١.١١٥) وفي المرتبة الرابعة بنسبة (١.٧٠٨) لدي عينة الذكور وفي المرتبة الخامسة بنسبة (١.١٦٥) لدي عينة الإناث ؛لأن إسهام التنبؤ بالنسبة للعينة الكلية جاء تقريباً في مركز وسط ، ولو جاء إسهامه متقدما عن ذلك لما أصبحت هناك مشكلة في الكفاءة اللغوية لدي الطلاب ؛لأن التنبؤ عملية مرتبطة بما يسبقها من وصف وفهم للظاهرة اللغوية (الثروة اللغوية-القراءة الناقدة – القواعد النحوية-التذوق الأدبي-الإملاء-الاستماع)وكلما زادت دقة وصف الطالب للظاهرة اللغوية وتفهمه لها كلما أصبح أكثر قدرة علي التنبؤ بها. ولذلك جاء التنبؤ في المرتبة السادسة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية وفي المرتبة الرابعة لدي عينة الذكور وفي المرتبة الخامسة لدي عينة الإناث.

في المرتبة السابعة :

جاء إسهام المعرفة التقريرية في المرتبة السابعة بنسبة (١.١٠٧) لدي العينة الكلية وفي المرتبة الثالثة بنسبة (٢.٨٤٣) لدي عينة الذكور وفي المرتبة التاسعة بنسبة (-٠.٧٢٤) لدي عينة الإناث، وذلك لأن المعرفة التقريرية تجيب عن سؤال ماذا ....؟ أي وعي الطلاب بالاستراتيجيات والأغراض والأفكار والأشياء والمصادر التي عليهم استخدامه لإنجاز مهمة القراءة، وهذا مطلب ضروري بالنسبة للكفاءة اللغوية ، لذلك جاءت المعرفة التقريرية في المرتبة السابعة في الإسهام في الكفاءة اللغوية.

في المرتبة الثامنة :

جاء إسهام تعديل الغموض في المرتبة الثامنة بنسبة (١.٠٥٦) لدي العينة الكلية وفي المرتبة السابعة بنسبة (١.٢٩٥) لدي عينة الذكور وفي المرتبة الثانية عشرة بنسبة (٠.١٩٢) لدي عينة الإناث وذلك لأنه يساعد الطلاب علي استخدام الاستراتيجيات القرائية البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء. كأن يراعي الطالب الأشياء التي أغفلها

عند فشله في الفهم، أو يتوقف ويلخص ما فهمه من الموضوع،أو يطلب المساعدة من الآخرين لفهم الأشياء الغامضة،أو يغير الطريقة المستخدمة في المهمة ، أو يعيد تقييم نفسه عند فشله في المهمة ، أو يوظف ما تعلمه (انتقال التعلم) ،أو يحدد الأشياء التي لم يفهمها وكانت سبباً في فشله في الفهم . وهذه المهارة لو فعلها الطلاب بشكل صحيح وقوي لارتفع مستوي الكفاءة اللغوية لديهم، لذلك جاء تعديل الغموض في المرتبة الثامنة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة التاسعة :

جاء إسهام إدارة المعلومات في المرتبة التاسعة بنسبة (-٠.٩٦٢) لدي العينة الكلية وفي المرتبة العاشرة بنسبة (-٠.٢٩٨) لدي عينة الذكور وفي المرتبة العاشرة أيضاً بنسبة (-٠.٥٧٢) لدي عينة الإناث ؛لأن إدارة المعلومات تتضمن وعي الطالب بقدرته علي استخدام المهارات والاستراتيجيات القرائية في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات مثل أن يعبر عن النص بأسلوبه الخاص لكي يساعده في الفهم والتركيز علي المفردات اللغوية الجديدة أو القراءة بتأن عندما يجد حقائق وتعميمات أو أفكاراً مهمة لذلك جاء إسهام إدارة المعلومات في المرتبة التاسعة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة العاشرة :

جاء إسهام المعرفة الإجرائية في المرتبة العاشرة بنسبة (٠.٦٢٣) لدي العينة الكلية وفي المرتبة السادسة بنسبة (١.٣٦٤) لدي عينة الذكور وفي المرتبة الرابعة بنسبة (١.٢٧٥) لدي عينة الإناث؛ لأن المعرفة الإجرائية تتضمن معرفة الفرد حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم، والوعي بكيفية الوصول إلي الأهداف وكذلك الوعي بالخطوات والإجراءات الواجب استخدامها عند أداء المهام،والوعي بكيفية تنظيم المعلومات وكيفية استغلال المصادر والمراجع المناسبة وتفعيل

دورها في التعلم، من أجل ذلك جاءت المعرفة الإجرائية في المرتبة العاشرة في الإسهام في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية.

في المرتبة الحادية عشرة :

جاء إسهام المراقبة الذاتية في المرتبة الحادية عشرة بنسبة (٠.٤٣٧) لدي العينة الكلية وفي المرتبة الثانية عشرة بنسبة (٠.١٩٥) وفي المرتبة الحادية عشرة بنسبة (٠.٤٠٢) لدي عينة الإناث؛ لأن المراقبة الذاتية تعني وعي الطالب بما يستخدمه من استراتيجيات قرائية مختلفة للتعلم مثل أن يسأل الطالب نفسه عن مدي تقدمه في الفهم أو يراجع النص من حين لآخر لفهم النص أو لفهم المعاني والأفكار المهمة الواردة به أو تحليل مدي فعالية الطرق والأساليب التي يستخدمها أثناء القراءة.ولكن جاء إسهام المراقبة الذاتية في الكفاءة اللغوية متأخراً لدي العينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث.

في المرتبة الثانية عشرة :

جاء إسهام التقويم ٢ في المرتبة الثانية عشرة بنسبة (٠.٢٨١) لدي العينة الكلية التقويم٢ وفي المرتبة التاسعة بنسبة (٠.٥٦٨) لدي عينة الذكور التقويم ٢ وفي المرتبة الثامنة بنسبة (٠.٧٦٢) لدي عينة الإناث؛ لأن التقويم٢ يشير إلي وعي الطالب بقدرته علي تقدير معرفته الراهنة كأن يسأل نفسه :هل أعي ما أقرأ؟ هل صادفت هذه المشكلة من قبل؟ هل هناك المزيد من المعلومات يمكن أن أجمعها قبل الشروع بمهمة القراءة، وهذه الأسئلة في حالة التقرير الذاتي قد يجيب عنها الطالب من الذاكرة وهذا قد يختلف عن الأداء الفعلي والواقع الذي يعيشه الطالب مما جعل قيمه ضعيفة إذا ما قورنت بالقيم السابقة بالرغم من أهميتها بالنسبة للكفاءة اللغوية.

وتعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن التخطيط(١)والضبط جاءا في المرتبة الأولي والثانية وهما من أبعاد القسم الأول من المقياس (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة) بينما جاءت المراقبة الذاتية والتقويم٢ في المرتبة الحادية عشرة والثانية

عشرة وهما من أبعاد القسم الثاني من المقياس مما يدل علي أن النقد الذي وجه للتقارير الذاتية في مجال ما وراء المعرفة كان نقداً بناءً حيث إنه لا يمكن الاعتماد عليها فقط في التعرف علي ما وراء المعرفة لدي الطلاب وإنما ينبغي الاستعانة بمقاييس الأداء والتي تمثلت في الدراسة الحالية في القسم الأول من المقياس. وهذه النتيجة هي دليل قوي علي ذلك .

ويمكن أن تعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن الطلاب لا يهتمون بهذه المهارات أثناء أداء المهام اللغوية ، حيث إن تركيز الطلاب- وخاصة في المرحلة الثانوية -علي الجانب التحصيلي فقط مع تأكيدهم علي عمليتي الحفظ والاسترجاع ، وقد يكون هذا هو السبب في نسب الإسهام الضعيفة لبعض المهارات في الكفاءة اللغوية لدي العينة الكلية وعينة الذكور وعينة الإناث.وهو ما أكدته دراسة فاليريه وآخرين (Valerie,et al.,2001) التي توصلت إلي أن التلاميذ يعانون من نقص واضح في ما وراء المعرفة ،وأنهم لا يمتلكون التفكير عن التفكير في القراءة وهم يستغرقون وقتاً قصيراً للتفكير في استجاباتهم وأن استراتيجيات ما وراء المعرفة العامة هي التي تدرس للتلاميذ. كما أشارت النتائج إلي أن المعلمين يدرسون المهارات للتلاميذ بشكل منفصل وبعيد عن الاستراتيجيات.كذلك أوضحت النتائج النهائية للدراسة وجود تحسن ملحوظ في الفهم القرائي لدي التلاميذ نتيجة لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة بشكل صحيح،كما أوضحت وجود تحسن ملحوظ في درجات التلاميذ علي الاستجابات وذلك كرد فعل للمناقشات داخل الفصل ولاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

كذلك تعزي نتيجة هذا الفرض إلي ما أشارت إليه دراسة وندن (Wenden,1998) إلي أن الدراسات السابقة أعطت انتباهاً قليلاً جداً لوظيفة ما وراء المعرفة في التعلم اللغوي.وهذا تسبب في إهمال مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة ودورها في الكفاءة اللغوية.لذلك أكدت دراسة أوتيل وبولارد (Otuel&Bullard,1993:50) أنه ينبغي تدريب

الطلاب علي أساليب التخطيط وإدارة المعلومات والتقويم وذلك من خلال وضعهم في مواقف طبيعية تستدعي قيامهم بنشاطات وعمليات تفكير تنمي لديهم الوعي والقدرة علي استخدام أساليب التعلم والضبط والتقويم الذاتي.

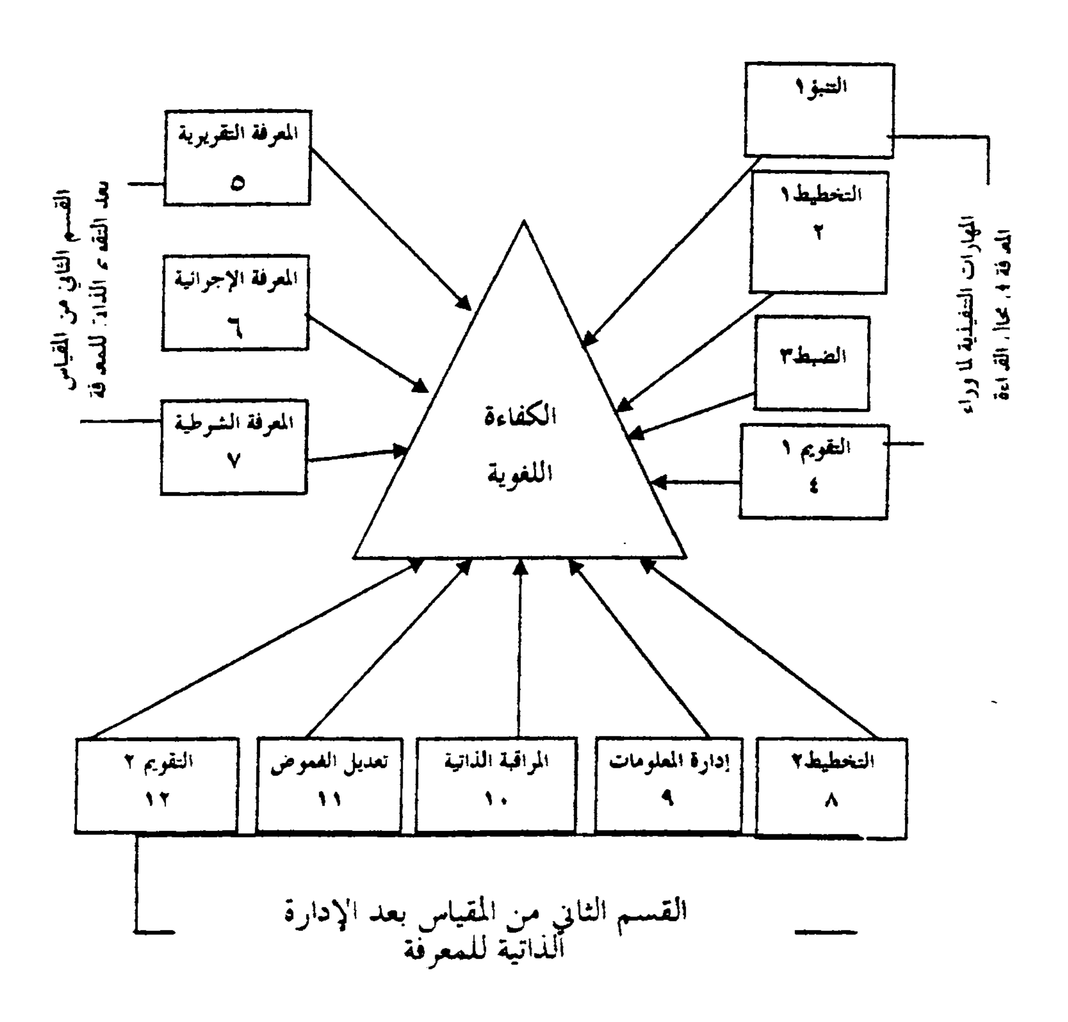
ويمكن استخلاص نتيجة عامة لهذا الفرض أن مهارات ما وراء المعرفة تسهم بنسب متفاوتة في التنبؤ بالكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي ولكنها ليست علي القدر المرجو أو المستهدف؛ لأن مشكلة الدراسة الحالية تكمن في انخفاض وتدني مستوي الكفاءة اللغوية ولذلك تؤدي نتيجة هذا الفرض إلي تفسير أعمق لأسباب انخفاض وتدني مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي وأي من مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة هي المسئولة عن هذا الانخفاض وهو ما سيتضح في الفرض الخامس.

نتائج اختبار صحة الفرض الخامس وتفسيرها :

نص الفرض الخامس " يمكن التوصل إلي نموذج سببي يفسر الكفاءة اللغوية بين طلاب عينة الدراسة في ضوء أبعاد الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة"

وللتحقق من مدي صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis وذلك باتباع الخطوات التالية (علي بداري، ١٩٩٠ : ١٣٩-١٥٠) :

١- افتراض النموذج السببي Causal Model وهو نموذج يوضح العلاقات بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع وهذا النموذج يسمي النموذج السببي المفترض وهو مبين بالشكل التالي:



شكل (٨)

النموذج السببي المستخلص من نتائج الدراسة

يتضح من الشكل السابق أن هناك متغيراً تابعاً أساسياً هو الكفاءة اللغوية. وهذا المتغير يتأثر باثني عشر متغيراً فرعياً للمتغير المستقل هي التنبؤ(١)، التخطيط(٢)، الضبط(٣)، التقويم(٤)، المعرفة التقريرية(٥)، المعرفة الإجرائية(٦)، المعرفة

الشـــرطية(٧)،التخطـــيط(٨)،إدارة المعلومـــات(٩)،المراقبـــة الذاتيـــة(١٠)،تعـــديل الغموض(١١)،التقويم(١٢).

٢-إيجاد المصفوفة الارتباطية:

وهي المصفوفة التي تحتوي علي معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع موضوع الدراسة،وهي مبينة في الجدول التالي:

جدول(٤٤)

مصفوفة الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع موضوع الدراسة

م	المتغيرات	التنبؤ	التخطيط	الضبط	التقويم	المعرفة التقريرية	المعرفة الإجرائية	المعرفة الشرطية	التخطيط	إدارة المعلومات	المراقبة الذاتية	تعديل الغموض	التقويم	الكفاءة اللغوية
١	التنبؤ	-												
٢	التخطيط	٠,٥٩٢	-											
٣	الضبط	٠,٩٠٩	٠,٦٤٠	-										
٤	التقويم	٠,٨٤٨	٠,٦١٣	٠,٩٣٦	-									
٥	المعرفة التقريرية	٠,٧٨٥	٠,٥٠٤	٠,٨٤١	٠,٨٤٤	-								
٦	المعرفة الإجرائية	٠,٧٧١	٠,٦٣٩	٠,٨١٦	٠,٧٤٩	٠,٨٤٥	-							
٧	المعرفة الشرطية	٠,٧٩١	٠,٦٧٣	٠,٨٣٧	٠,٨٣٥	٠,٧٩٣	٠,٨٣٣	-						
٨	التخطيط	٠,٨٤٤	٠,٦٧٠	٠,٨٤٤	٠,٧٧٦	٠,٧٧٣	٠,٨١٠	٠,٨١٣	-					
٩	إدارة المعلومات	٠,٨٥٨	٠,٦٧٨	٠,٨٢٣	٠,٧٦٧	٠,٧٤٧	٠,٨١٠	٠,٧٩٥	[illegible]	-				
١٠	المراقبة الذاتية	٠,٧٩٤	٠,٦١٥	٠,٨١٧	٠,٧٩٦	٠,٨٢٦	٠,٨٣٧	٠,٨٢٠	٠,٨٥٩	٠,٨٥٠	-			
١١	تعديل الغموض	٠,٧٦٤	٠,٥٧٣	٠,٧٩٦	٠,٨٠٨	٠,٨٦٦	٠,٨٠٧	٠,٨٠٢	[illegible]	٠,٧٧١	[illegible]	-		
١٢	التقويم	٠,٧٨٩	٠,٦٧١	٠,٨١٦	٠,٧٨١	٠,٧٧٥	٠,٨١٢	٠,٧٩٦	[illegible]	٣٠	٠,٨٢	٠,٨١٣	-	
١٣	الكفاءة اللغوية	٠,٨٤٧	٠,٧٤٧	٠,٨٨١	٠,٨٤٢	٠,٨٤٨	٠,٨٧٤	٠,٨٩٣	[illegible]	٠,٨٦٢	٠,٨٧٤	٠,٨٦٤	- ٠,٨٥٤	-

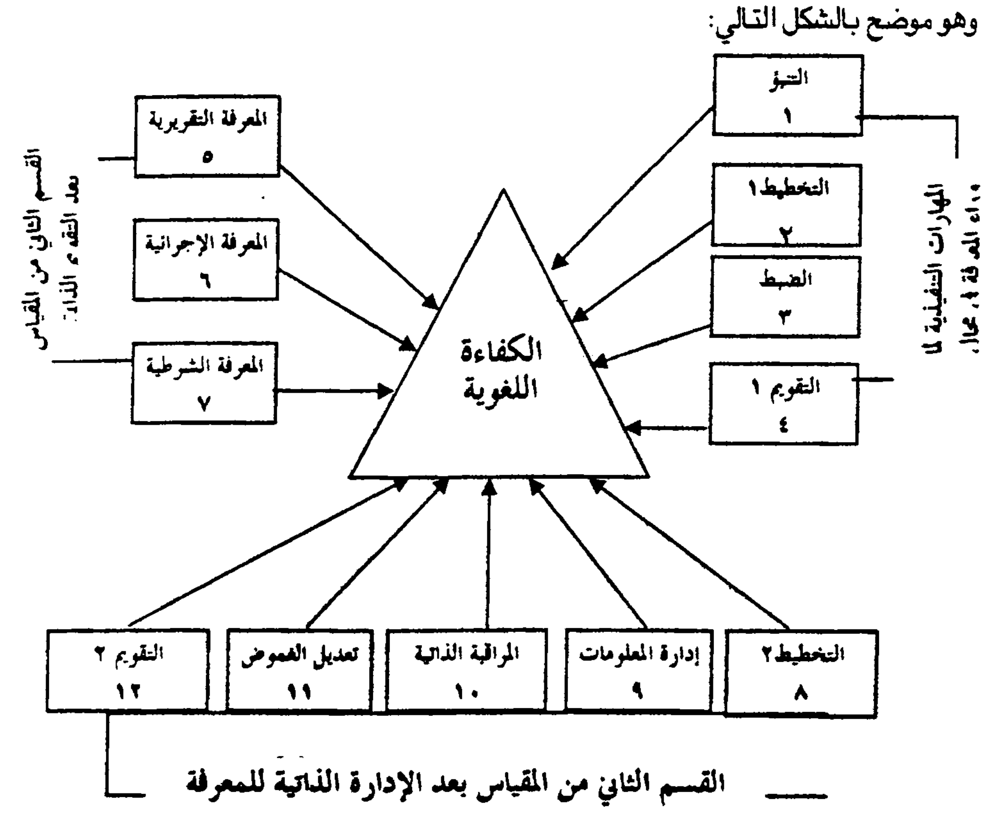
٣-حساب أوزان الانحدار المعيارية من تحليل الانحدار المتعدد وذلك لتقدير معاملات المسار في النموذج المفترض والتي تدل علي التأثير المباشر للمتغير المستقل علي المتغير التابع:

وبذلك فإن الخطوة التالية من تحليل المسار هي:

حساب انحدار كل من التنبؤ والتخطيط والضبط والتقويم والمعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية والتخطيط وإدارة المعلومات والمراقبة الذاتية وتعديل الغموض والتقويم.

وبعد ذلك يتم التعويض في النموذج السببي المفترض بقيم كل من:

أوزان الانحدار المعيارية (معاملات المسار) المأخوذة من تحليل الانحدار المتعدد وبقيم معاملات الارتباط المأخوذة من المصفوفة الارتباطية،وبذلك نحصل علي النموذج السببي الأساسي وهو موضح بالشكل التالي:



شكل (٩)

النموذج السببي الأساسي

٤-حساب معاملات المسار الجديدة ومعاملات مسار البواقي للتوصل إلي النموذج السببي المعدل:

بعد التوصل إلي النموذج السببي الأساسي تفحص قيم معاملات المسار واستبعاد أية قيمة تقل عن ٠.٠٥ ؛لأنها تعتبر غير معنوية ،وبذلك يتم حذف المسار م١٢. ١٣ وهو معامل المسار من التقويم إلي الكفاءة اللغوية.

بعد ذلك يتم إعادة إجراء تحليلات الانحدار مرة أخري ولكن علي المتغيرات المستقلة المتبقية(ذات معاملات المسار الدالة) وفي هذه الخطوة يتم الوصول إلي أوزان انحدار معيارية جديدة (معاملات مسار جديدة).

أما معاملات مسار البواقي فيتم حسابها كما يلي:

م١٣ب=١-ر^{٢} ١٣

=١-٠.٩٣=٠.٢٦

حيث م١٣ب هو معامل مسار البواقي للكفاءة اللغوية ، ر^{٢} ١٣هو معامل التحديد .

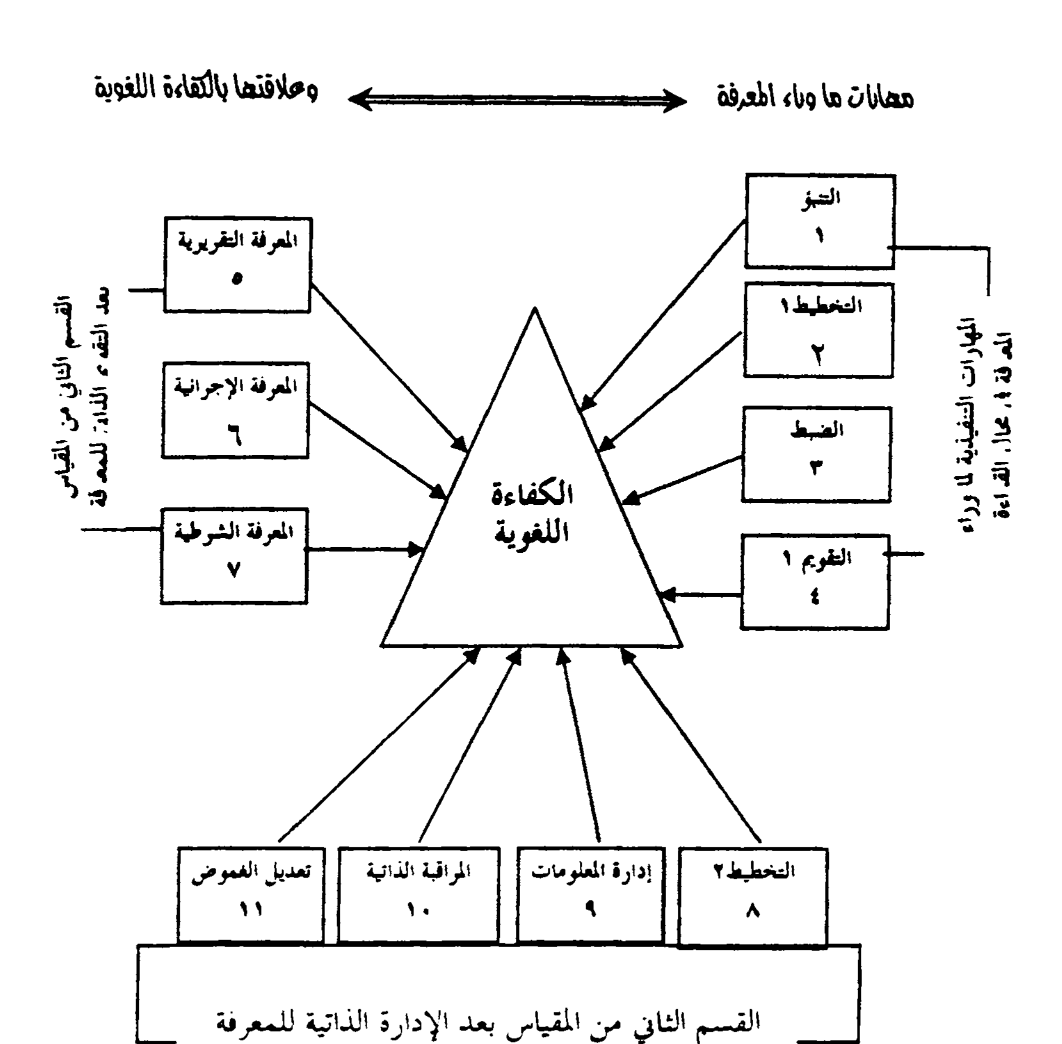
ثم يتم إجراء التعديلات الآتية في النموذج السببي الأساسي للتوصل إلي النموذج السببي المعدل :

أ-حذف المسار غير الدال وهو م١٢. ١٣.(معامل مسار من التقويم إلي الكفاءة اللغوية)

ب-استبدال معاملات المسار القديمة بمعاملات المسار الجديدة(بعد إعادة التحليل).

ج-إدراج قيمتي معامل مسار البواقي ومعامل التحديد.

وبعد إجراء هذه التعديلات يصبح النموذج في صورة جديدة تسمي بالنموذج السببي المعدل وهي موضحة بالشكل التالي:



شكل (١٠)

النموذج السببي المعدل

٥-المعادلة التكوينية للنموذج:

يمكن إعادة التعبير عن النموذج السببي المعدل باستخدام المعادلة التكوينية الآتية:

د١٣=م١٣. ١ ×د١+م١٣. ٢×د٢ +م١٣ . ٣×د٣ +م١٣ .٤ ×د٤+م١٣ .٥×د٥ +م١٣ .٦×د٦+م١٣ .٧×د٧ +م١٣ .٨×د٨+م١٣ .٩×د٩ +م١٣ .١٠×د١٠ +م١٣ .١١×د١١+ب١٣.

حيث م١٣ .١ هو معامل المسار من المتغير المستقل ١ إلي المتغير التابع١٣ ، وبالمثل بالنسبة لبقية معاملات المسار، أما من د١ حتي د١٣ فهي الدرجات المعيارية للمتغيرات.ب١٣ هو متغير البواقي الذي لا يدخل في الحسابات.

٦-اختبار صحة النموذج ومساراته :

للتأكد من صحة النموذج المتوصل إليه يتم إعادة حساب معاملات الارتباط بين المتغيرات من خلال معاملات المسار والمعادلة التكوينية فإذا توصلنا إلي نفس قيم معاملات الارتباط في المصفوفة الارتباطية أو إلي قيم قريبة منها بفروق طفيفة فإن النموذج حينئذ يكون سليماً ومتسقاً مع البيانات الأصلية.والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط المأخوذة من المصفوفة الارتباطية ويقابلها معاملات الارتباط المحسوبة :

جدول (٤٥)

قيم معاملات الارتباط المعاد حسابها والقيم المقابلة لها المأخوذة من المصفوفة الارتباطية

معامل الارتباط	المعاد حسابه	المصفوفة الارتباطية	معامل الارتباط	المعاد حسابه	المصفوفة الارتباطية
ر١٣. ١	٠.٨٤٩	٠.٨٤٧	ر١٣. ٧	٠.٨٩٤	٠.٨٩٣
ر١٣. ٢	٠.٧٦٠	٠.٧٤٧	ر١٣. ٨	٠.٨٩٣	٠.٨٩١
ر١٣. ٣	٠.٨٨٣	٠.٨٨١	ر١٣. ٩	٠.٨٦٤	٠.٨٦٢
ر١٣. ٤	٠.٨٣٦	٠.٨٤٢	ر١٣. ١٠	٠.٨٧٥	٠.٨٧٤
ر١٣. ٥	٠.٨٤٩	٠.٨٤٨	ر١٣. ١١	٠.٨٦٥	٠.٨٦٤
ر١٣. ٦	٠.٨٧٦	٠.٨٧٤			

٧-مناقشة النموذج المعدل:

أ-تحديد نسبة التباين المشترك المحدد من التباين الكلي للمتغير التابع (الكفاءة اللغوية)نتيجة تأثره بالمتغيرات المستقلة (مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة) التي يتبعها:

R^2 ١٣=٩٣. ٠ أي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة (التنبؤ-التخطيط-الضبط-التقويم-المعرفة التقريرية-المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية-التخطيط-إدارة المعلومات-المراقبة الذاتية-تعديل الغموض) موضوع الدراسة أسهمت بنسبة ٩٣٪ في التأثير السببي علي الكفاءة اللغوية ،وبذلك فإن تباين البواقي ٠٠٧. ٠ ،أي أن المتغيرات المستقلة التي لم تدخل الدراسة الحالية (البواقي) أسهمت بنسبة ٧٪ في التأثير السببي علي الكفاءة اللغوية كمتغير تابع أساسي.

ب-تحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لـ مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة علي الكفاءة اللغوية:

يعبر الارتباط بين متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع عن التأثير المباشر للمتغير المستقل علي المتغير التابع (معامل المسار) مضافاً إليه المجموع الكلي للتأثيرات غير المباشرة وبذلك فإن :

المجموع الكلي للتأثيرات غير المباشرة= معامل الارتباط-معامل المسار

ويمكن توضيح قيم هذه التأثيرات في الجدول التالي:

جدول (٤٦)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة علي الكفاءة اللغوية

المتغيرات المستقلة	معاملات ارتباطها بالمتغير التابع الأساسي	التأثيرات المباشرة	التأثيرات غير المباشرة
التنبؤ	٠,٨٤٧	٠,٠٨٨	٠,٧٥٩
التخطيط	٠,٧٤٧	٠,٢٠٢	٠,٥٤٥
الضبط	٠,٨٨١	٠,١٤٤	٠,٧٣٧
التقويم	٠,٨٤٢	٠,١٠٥-	٠,٩٤٧
المعرفة التقريرية	٠,٨٤٨	٠,١٢٧	٠,٧٢١
المعرفة الإجرائية	٠,٨٧٤	٠,٠٧٧	٠,٧٩٧
المعرفة الشرطية	٠,٨٩٣	٠,٢٠٩	٠,٦٨٤
التخطيط	٠,٨٩١	٠,٢٤٧	٠,٦٤٤
إدارة المعلومات	٠,٨٦٢	٠,١١٥-	٠,٩٧٧
المراقبة الذاتية	٠,٨٧٤	٠,٠٦٠	٠,٨١٤
تعديل الغموض	٠,٨٦٤	٠,١٥٤	٠,٧١٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والمتمثلة في (التنبؤ-التخطيط-الضبط-المعرفة التقريرية-المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية-التخطيط-المراقبة الذاتية -تعديل الغموض) لها تأثير مباشر موجب على الكفاءة اللغوية حيث بلغ مقداره(٠.٠٨٨)، (٠.٢٠٢)، (٠.١٤٤) (٠.١٢٧)، (٠.٠٧٧)، (٠.٢٠٩)، (٠.٢٤٧)، (٠.٠٦٠)، (٠.١٥٤) على الترتيب، بينما مهارتي التقويم وإدارة المعلومات فلهما تأثير مباشر سالب علي الكفاءة اللغوية حيث بلغ مقدارهما (-٠.١٠٥، -٠.١١٥) على الترتيب.

وتعني هذه النتيجة جانبين هما :الجانب الأول :أن انخفاض تأثير مهارتي التقويم وإدارة المعلومات هو سبب مباشر في انخفاض وتدني مستوي الكفاءة اللغوية لدي بعض الطلاب. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من كاريل (Carrell,1988) وزينار (Zinar,2000) وفاليرييه وآخرين (Valerie,et al.,2001)التي توصلت إلي أن القراء يحتاجون إلي تعلم مهارات ما وراء المعرفة لأجل المراقبة الذاتية والتنظيم الذاتي للفهم ولتنمية الكفاءة القرائية لديهم.

والجانب الثاني :أن ارتفاع تأثير مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة المتمثلة في (التنبؤ-التخطيط-الضبط-المعرفة التقريرية-المعرفة الإجرائية-المعرفة الشرطية-التخطيط-المراقبة الذاتية -تعديل الغموض) هو سبب مباشر في تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي البعض الآخر.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من بورودكين (Borodkin,1987) التي توصلت إلي أن مهارات ما وراء المعرفة تنمي خصائص التعلم اللغوي الجيد مثل المشاركة الفعالة والنشطة والعمل من خلال اكتشاف الأخطاء والعمل الجماعي والتركيز علي الصيغ والأساليب اللغوية والبحث عن فرص للممارسة.

كذلك اتفقت مع نتائج دراسة جاكوبويتز (Jacobwitz,1990) التي توصلت إلي

تفوق طلاب المجموعة التجريبية علي طلاب المجموعة الضابطة في تحديد الفكرة الرئيسة في النص،بالإضافة إلي تنمية اتجاهاتهم نحو استراتيجية ما وراء المعرفة وإظهارهم العزم علي تطبيقها في المستقبل.وعزت الباحثة نجاح الاستراتيجية إلي أنها تمكن المتعلم من تحديد الغرض من القراءة، والتحكم في عمليات تفكيره من خلال التحليل الواعي للمهمة ومراقبة الفهم لديه دون تدخل من المعلم.

واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة كل من جارنر وآلكساندر (Garner&Alexander,1989) وبريسلي وجاتالا (Pressley&Ghatala,1990) وتوماس وآن (Thomas&Anne,1993) وجو ولين(Goh&Lin,1999) التي توصلت إلي أن المتعلم الذي لديه وعي بما وراء المعرفة هو أكثر تخطيطاً وتنظيماً وأفضل أداءً من المتعلم الذي ليس لديه وعي بما وراء المعرفة.

كما اتفقت مع نتائج دراسة كل من الهندي (EL-Hendy,1993) وفوكس (Fox,1994) وجوزوفك(Jausovec,1994) وإليزابيث (Elizabeth,1997) ومحمود عبد اللطيف وحمزة عبد الحكيم (١٩٩٨) وميتلاند (Maitland,2000) وآن ماري (Ann Marie,2003: 1581) التي توصلت إلي أن التدريب علي ما وراء المعرفة يحسن من الفهم القرائي لدي الطلاب.

كذلك اتفقت مع نتائج دراسة خلود أكرم شوبان الجزائري (٢٠٠٥)التي توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة البحث) لصالح المجموعة التجريبية علي اختبار التحصيل الدراسي في التطبيق البعدي يعزي إلي استخدام مهارات ما وراء المعرفة وكان حجم الأثر الإحصائي لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة كبيراً.

وتعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن من أسباب فشل الطلاب في مرحلة المخرجات –وتعني هنا الكفاءة اللغوية بالنسبة للدراسة الحالية–نقص الدقة والإتقان لذلك يري حسني عصر(١٩٩٩أ

:٢٣٤-٢٣٥)أن استخدام السؤال عن الكيفية ،والسؤال عن أسباب الفشل، تشجع علي الوعي بالذات والاستبصار بأساليب النجاح وأسبابه ، أو أسباب الفشل،وهذا يفسر كون مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة سبب مباشر في ارتفاع أو انخفاض مستوي الكفاءة اللغوية لدي بعض الطلاب. لذلك من الضروري أن يعلم الطلاب كيفية التحكم في الخطط التي يدربون عليها وتوظيف المصادر التي يمتلكونها أو يكتسبونها(Henderson,1986:411) ؛لأنه توجد نسبة عالية من الطلاب يفشلون في استخدام استراتيجيات مناسبة لمهارات ما وراء المعرفة ،وهذا ما أسفرت عنه دراسات كل من جارنر وريس (Garner&Reis,1981) وأوجيست وآخرين (August&et al.,1984). وهو ما أكدته مني محمد (٢٠٠٠: ٢٤) أن ما وراء المعرفة تساعد المتعلمين علي القيام بدور إيجابي في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقييمها أثناء قيامهم بعملية التعلم ،كما تساعدهم علي التحكم في تفكيرهم وتحسن أساليبهم في القراءة والدرس والاستذكار.

كما تعزي نتيجة هذا الفرض إلي أن مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة تحسن من مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي حيث إنها ذات تأثير إيجابي علي إدارة الوقت وإدارة الذات لدي المتعلم.وأن الطلاب المرتفعين في هذه المهارات تكون معرفتهم اللغوية أكثر تنظيماً ومرتبة بشكل هرمي أفضل من أقرانهم المنخفضين في هذه المهارات. كما أن ما وراء المعرفة ذات صلة بالمعالجة الإجرائية ،وأن التدريب عليها يؤثر بطريقة إيجابية في فهم النص (Swanson&Trahan,1996). وهو ما أكده أيضاً ريكي وستاسي (Rickey&Stacy,2000) أن هناك ارتباطاً موجباً ودالاً بين درجة وعي التلاميذ بما يقومون به ويستخدمونه من استراتيجيات ما وراء المعرفة ، ومدي إدراكهم للمعلومات وقدرتهم علي استخدامها وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

بالنسبة لإدارة المعلومات:

إدارة المعلومات لها تأثير مباشر سالب علي مشكلة تدني وانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية مقداره -١١٥ . ٠ ويعني ذلك أن انخفاض إدارة المعلومات سبب مباشر في ظهور مشكلة تدني وانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ويمكن تفسيرها علي أساس أن انخفاض إدارة المعلومات يعني عدم قدرة الطلاب علي استخدام المهارات والاستراتيجيات القرائية في اتجاه محدد للمعالجة الأكثر فعالية للمعلومات.كأن لا يستطيع الطالب التعبير عن الموضوع بأسلوبه الخاص لكي يساعده في الفهم أو عدم قدرته علي التركيز علي النقاط المهمة في الموضوع أو عدم القدرة علي تغيير الطريقة المستخدمة في القراءة إذ أنه يستخدم طريقة واحدة في قراءة أي موضوع وهذا يؤدي إلي تدني وانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام.

بالنسبة للتقويم١ (•):

التقويم١ له تأثير مباشر سالب علي مشكلة تدني وانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية مقداره -١٠٥ . ٠ ويعني ذلك أن انخفاض التقويم١ سبب مباشر في ظهور مشكلة تدني وانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام حيث إن انخفاض التقويم١ يعني عدم قدرة الطلاب علي تقويم النتائج للتعرف علي مدي تحقق الأهداف. حيث إن التقويم ١ يضع الطلاب أمام تقدير حقيقي لذواتهم بالنسبة لأداء المهمة حيث يختار الطالب اختياراً واحداً من بين خمسة اختيارات لكي يقوم ذاته ، وبذلك لا يستطيع الطالب تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أدائه ،وبالتالي لن يستطيع تحسين مستوي الكفاءة اللغوية لديه مما يؤدي إلي تدني وانخفاض مستوي الكفاءة اللغوية لديه.

(•) التقويم١ ينتمي للقسم الأول من المقياس (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة).

بالنسبة للمراقبة الذاتية:

المراقبة الذاتية لها تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.٠٦٠ ويعني ذلك أن ارتفاع وتحسن المراقبة الذاتية سبب مباشر في ارتفاع وتحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ؛ لأن تحسن المراقبة الذاتية يعني تحسن وعي الطالب بما يستخدمه من استراتيجيات قرائية مختلفة للتعلم، كأن يتحسن مستواه في معرفة مدي تقدمه في الفهم أو يراجع الموضوع لأجل تحسين الفهم أو يحلل مدي فعالية الطرق والأساليب التي يستخدمه أثناء القراءة أو يحاول إحداث ربط بين المعلومات السابقة والمعلومات الحالية وهذا يؤدي إلي ارتفاع وتحسن مستوي الكفاءة اللغوية لديه.

بالنسبة للمعرفة الإجرائية :

المعرفة الإجرائية لها تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.٠٧٧ ويعني ذلك أن ارتفاع وتحسن المعرفة الإجرائية سبب مباشر في ارتفاع وتحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ؛لأن ارتفاع مستوي المعرفة الإجرائية يعني ارتفاع مستوي معرفة الطالب حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل إنجاز إجراءات التعلم وارتفاع الوعي بكيفية الوصول إلي الأهداف وبالخطوات والإجراءات الواجب استخدامها عند أداء المهام والوعي بكيفية تنظيم المعلومات وكيفية استغلال المصادر والمراجع المناسبة وتفعيل دورها في التعلم، وهذا يؤدي إلي ارتفاع مستوي الكفاءة اللغوية لديه.

بالنسبة للتنبؤ:

التنبؤ له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.٠٨٨ ويعني ذلك أن تحسن مستوي التنبؤ سبب مباشر في تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ويمكن تفسيرها علي أساس أن تحسن التنبؤ يعني تحسن وصف وفهم الطالب للظاهرة اللغوية (مثلاً) وكلما زادت دقة وصف الطالب للظاهرة اللغوية وتفهمه لها كلما أصبح أكثر قدرة علي التنبؤ بها، وهذا بدوره يؤدي إلي تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لديه.

بالنسبة للمعرفة التقريرية:

المعرفة التقريرية لها تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ١٢٧. ٠ ويعني ذلك أن ارتفاع المعرفة التقريرية سبب مباشر في ارتفاع مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام وتفسر بأن ارتفاع المعرفة التقريرية يعني ارتفاع مستوي معرفة الطالب حول مهاراته ووسائل تفكيره وقدراته كمتعلم فيما يتعلق بالحقائق والمفاهيم والأفكار والقواعد والمبادئ والنظريات المرتبطة باللغة العربية، وكذلك تحسن الأداء الأكاديمي للطالب علي الاختبارات اللغوية عند استرجاع إجابات الأسئلة وفي حل المشكلات وفي المناقشة وطرح الأفكار، وهذا بدوره يؤدي إلي ارتفاع مستوي الكفاءة اللغوية لديه.

بالنسبة للضبط :

الضبط له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ١٤٤. ٠ ويعني ذلك أن تحسن الضبط سبب مباشر في تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ويمكن تفسيرها علي أساس أن تحسن الضبط يعني تحسن تقويم نتيجة تعديل الاستراتيجيات القرائية -تقويم فهم الموقف بصورة كلية-اتخاذ القرارات الواعية أثناء ممارسة النشاط بناءً علي المعرفة والوعي السابقين-التفكير في المشكلة من خلال استراتيجيات تخطيط الذات وضبط الذات وتنظيم الذات والأسئلة الذاتية وتقييم الذات- يضيف الضبط معرفة إلي الذاكرة طويلة المدي بخصوص كيفية استخدام الاستراتيجية والفوائد المترتبة علي استخدامها - مساعدة الطالب علي إدراك الفرق بين الأداء الفعال وغير الفعال،وإدراك الفرق كذلك بين الاستراتيجيات المناسبة للمهمة وغير المناسبة،كل ذلك يؤدي إلي تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطالب.

بالنسبة لتعديل الغموض :

تعديل الغموض له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ١٥٤. ٠ ويعني ذلك أن تحسن تعديل الغموض سبب مباشر في ارتفاع وتحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام، ويمكن تفسيرها علي أساس أن تحسن تعديل الغموض يعني تحسن

قدرة الطالب علي استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.كأن يراعي الأشياء التي أغفلها عندما يفشل في الفهم، أو يتوقف ويلخص ما فهمه من الموضوع.أو يطلب المساعدة من الآخرين لفهم الأشياء الغامضة.أو يغير الطريقة المستخدمة في المهمة ، أو يعيد تقييم نفسه عند فشله في المهمة ، أو يوظف ما تعلمه (انتقال التعلم) أو يحدد الأشياء التي لم يفهمها وكانت سبباً في فشله في الفهم ، كل ذلك يؤدي إلي تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطالب.

بالنسبة للتخطيط١ (•):

التخطيط ١له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.٢٠٢ ويعني ذلك أن ارتفاع مستوي التخطيط١ سبب مباشر في ارتفاع مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام، ويمكن تفسيرها علي أساس أن ارتفاع مستوي التخطيط١ يعني ارتفاع مستوي تخطيطه للمهام المطلوبة منه فمثلاً عند قراءة موضوع جديد فقد يخطط له الطالب كما يلي: يحدد ما يعرفه عن الموضوع -يقرأ عنوان الموضوع -يلقي نظرة عامة علي الموضوع لكي يعرف الفكرة الأساسية له -يعيد قراءة الموضوع لمعرفة معاني المفردات الصعبة من سياق الجمل يلخص بين الحين والآخر ما فهمه من الموضوع - يحدد الأشياء التي لم يفهمها - إذا لم يعرف الإجابة عن سؤال ما فإنه يرجع إلي الموضوع ويقرأه مرة ثانية، كل ذلك يؤدي إلي تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطالب.

بالنسبة للمعرفة الشرطية :

المعرفة الشرطية لها تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٠.٢٠٩ ويعني ذلك أن تحسن المعرفة الشرطية سبب مباشر في تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام ، ويمكن تفسيرها علي أساس أن تحسن المعرفة الشرطية يعني تحسن وعي

•) التخطيط١ ينتمي للقسم الأول من المقياس (المهارات التنفيذية لما وراء المعرفة في مجال القراءة).

الطالب ب: لماذا تم اختيار أو استخدام استراتيجية ما، و متي يمكن استخدام استراتيجية ما بدلاً من أخري، وتحسن وعي الطالب حول السبب وراء استخدام إجراءات معينة ، وكذلك تحسن معرفته بالسبب وراء تحديد ظروف وشروط معينة لأداء المهمة ، أو السبب وراء تفضيل إجراءات معينة عن إجراءات أخري ، أو استراتيجية معينة عن استراتيجية أخري، كل ذلك يؤدي إلي تحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطالب.

بالنسبة للتخطيط٢ (••):

التخطيط٢ له تأثير مباشر موجب علي الكفاءة اللغوية بلغ مقداره ٢٤٧ . ٠ ويعني ذلك أن ارتفاع مستوي التخطيط٢ سبب مباشر في ارتفاع مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام، ويمكن تفسيرها علي أساس أن ارتفاع مستوي التخطيط٢ يعني ارتفاع كل من : تحديد الطالب للهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها –اختيار استراتيجية التنفيذ ومهاراته – ترتيب تسلسل العمليات أو الخطوات– تحديد العقبات والأخطاء المحتملة –تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء–التنبؤ بالنتائج المرغوبة أو المتوقعة ، كل ذلك يؤدي إلي ارتفاع وتحسن مستوي الكفاءة اللغوية لدي الطالب.

ويستخلص من نتيجة هذا الفرض أن تفسير انخفاض مستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي يعزي إلي النقص الحاد والشديد في مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والمتمثلة في :إدارة المعلومات–التقويم١ – المراقبة الذاتية– المعرفة الإجرائية– التنبؤ– المعرفة التقريرية– الضبط–تعديل الغموض–التخطيط١ – المعرفة الشرطية–التخطيط٢ علي الترتيب من أشدها إلحاحاً إلي أقلها.

••)التخطيط٢ ينتمي للقسم الثاني من المقياس (بعد الإدارة الذاتية للمعرفة).

خلاصة نتائج الدراسة :

كشفت نتائج الدراسة عما يأتي :

١-توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١)بين مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة بأبعاده والكفاءة اللغوية بمكوناتها.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين مرتفعي ومنخفضي مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في الأداء علي أبعاد الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح المرتفعين.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين الجنسين في الأداء علي الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والتذوق الأدبي والإملاء والاستماع والكفاءة اللغوية ككل لصالح الإناث.

٤- يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠١)بين متغيري الدراسة :فئة الطلاب(المرتفعين والمنخفضين) والجنس (ذكور وإناث) علي الأداء في الثروة اللغوية والقراءة الناقدة والقواعد النحوية والإملاء والاستماع.بينما لا يوجد تفاعل بينهما علي الأداء في التذوق الأدبي والبطارية ككل.

٥- يوجد اتساق في مكونات العلاقة بين المهارات الأساسية لما وراء المعرفة في مجال القراءة وأبعاد الكفاءة اللغوية حيث كشف التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل هي : العامل الأول:وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٦.٤٩٠) ونسبة التباين (٣٦.٠٥٨ ٪) تشبع عليه بدرجة أعلي ما يلي:المعرفة التقريرية(٠.٧٩٤)في المرتبة الأولي،يليها تعديل الغموض (٠.٧٦٠) في المرتبة الثانية،ثم الإملاء(٠.٧١٦) في المرتبة الثالثة، ثم القراءة الناقدة (٠.٦٧٦) في المرتبة الرابعة ،يليها الاستماع(٠.٦٧٣)في المرتبة الخامسة، ثم المعرفة الإجرائية (٠.٦٦٦) في المرتبة

السادسة،، تليها المعرفة الشرطية (٠.٦٢٦)في المرتبة السابعة وأخيراً المراقبة الذاتية (٠.٦٢٥) في المرتبة الثامنة.ويمكن تسمية هذا العامل بـ"التقويم الذاتي للمعرفة المقروءة".والعامل الثاني:وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٥.٤٢٠) ونسبة التباين (٣٠.١١٣ ٪)تشبع عليه بدرجة أعلي ما يلي: التنبؤ(٠.٧٨٦)في المرتبة الأولي ثم إدارة المعلومات(٠.٧٣٢)في المرتبة الثانية، ثم الضبط(٠.٧٢٥) في المرتبة الثالثة،يليه التخطيط ٢ (٠.٦٦٨)في المرتبة الرابعة،يليه التقويم ١(٠.٦٦٤) في المرتبة الخامسة ،ثم التقويم ٢ (٠.٥٨٧) في المرتبة السادسة. ويمكن تسمية هذا العامل بـ"الإدارة الذاتية للمعرفة المقروءة".والعامل الثالث: وهو عامل مشترك طائفي جذره الكامن (٤.٣٣٩) ونسبة التباين (٢٤.١٠٦ ٪) تشبع عليه بدرجة أعلي ما يلي التخطيط١(٠.٨٧٥)في المرتبة الأولي،يليه التذوق الأدبي(٠.٦٩٣)في المرتبة الثانية،تليه القواعد النحوية(٠.٦٦٩)في المرتبة الثالثة،ثم الثروة اللغوية(٠.٦٣٥)في المرتبة الرابعة.ويمكن تسمية هذا العامل بـ"الكفاءة اللغوية".

٦- تسهم مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة في التنبؤ بمستوي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام (العينة الكلية) علي النحو التالي :احتل التخطيط١ المرتبة الأولي حيث بلغ إسهامه (٥.٤٥١)،ثم الضبط في المرتبة الثانية وبلغ إسهامه (١.٧٦٨)،يليه التخطيط٢ في المرتبة الثالثة وبلغ إسهامه (١.٧٦٥)،يتبعه التقويم١ في المرتبة الرابعة وبلغ إسهامه (-١.٥٣٨)،ثم المعرفة الإجرائية في المرتبة الخامسة وبلغ إسهامها (١.٣٢٣)،يليه التنبؤ في المرتبة السادسة وبلغ إسهامه (١.١١٥)،تعقبه المعرفة التقريرية في المرتبة السابعة وبلغ إسهامها (١.١٠٧)،ثم تعديل الغموض في المرتبة الثامنة وبلغ إسهامه (١.٠٥٦)،ثم إدارة المعلومات في المرتبة التاسعة وبلغ إسهامها (-٠.٩٦٢)،تليها المعرفة الإجرائية في المرتبة العاشرة وبلغ إسهامها (٠.٦٢٣)،ثم المراقبة الذاتية في المرتبة الحادية عشرة

وبلغ إسهامها (٠.٤٣٧)،وأخيراً يأتي التقويم ٢ في المرتبة الثانية عشرة وبلغ إسهامه (٠.٢٨١).

٧- أمكن التوصل إلي نموذج سببي يفسر انخفاض الكفاءة اللغوية بين طلاب عينة الدراسة في ضوء أبعاد الوعي بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة حيث تبين أن الطلاب المنخفضين في الكفاءة اللغوية يعانون من نقص حاد وانخفاض شديد في إدارة المعلومات- التقويم١- المراقبة الذاتية- المعرفة الإجرائية- التنبؤ- المعرفة التقريرية- الضبط-تعديل الغموض-التخطيط١- المعرفة الشرطية- التخطيط٢ علي الترتيب من أشدها إلحاحاً إلي أقلها.وبذلك يساعد هذا النموذج في مقارنة وتحليل صور ونماذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي توجد بين مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة والكفاءة اللغوية -كما يساعد في بيان كيفية تأثر الكفاءة اللغوية بمهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة.- كذلك يساعد في وضع كل مهارات ما وراء المعرفة في مجال القراءة المستخدمة في الدراسة الحالية في ترتيب خاص تبعاً لقوة تأثيرها علي الكفاءة اللغوية لدي طلاب الصف الأول الثانوي من أقواها وأشدها تأثيراً إلي أقلها تأثيراً - كذلك يساعد علي معالجة متغيرات الدراسة الحالية كنظام متكامل؛ لأنه يتضمن في تحليله جميع التأثيرات المباشرة وغير المباشرة علي الكفاءة اللغوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١-إبراهيم أحمد بهلول(٢٠٠٤)."اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة".مجلة القراءة والمعرفة.الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.كلية التربية.جامعة عين شمس.العدد الثلاثون.ص ص١٤٧-٢٨٠.

٢-إبراهيم أنيس(١٩٩٧).دلالة الألفاظ.القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

٣-إبراهيم محمد عطا(١٩٨٦).طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية.القاهرة :مكتبة النهضة المصرية.

٤-أحمد جابر أحمد السيد(٢٠٠٢)."تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج" ، دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . ،العدد السابع والسبعون ،ص ص١٥-٥٧.

٥-أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل(٢٠٠٣).معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٣.القاهرة:عالم الكتب.

٦-أحمد رمضان محمد علي(٢٠٠٤)."ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدي طلاب كلية التربية".رسالة ماجستير.كلية التربية بالوادي الجديد.جامعة أسيوط.

٧-أحمد سيد محمد إبراهيم (١٩٩٩)٠"صياغة نموذج مقترح لمعيار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية" بحث مقدم إلي ندوة (معايير الكفاءة اللغوية ودورها في تقويم مخرجات تعليم اللغة العربية في المستوي الجامعي).بحث غير منشور. كلية

التربية.قسم المناهج وطرق التدريس.جامعة الإمارات العربية المتحدة

٨-أحمد محمد الطبيب (١٩٩٩)٠التقويم والقياس النفسي والتربوي.الإسكندرية :المكتب الجامعي الحديث.

٩-أحمد محمد المعتوق(١٩٩٦).الحصيلة اللغوية أهميتها-مصادرها-وسائل تنميتها. سلسلة عالم المعرفة. الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. العدد ٢١٢.

١٠-أحمد محمد علي رشوان(١٩٨٣)."بعض مهارات القراءة الصامتة التي يجب أن يتقنها طلاب المرحلة الثانوية".رسالة ماجستير.كلية التربية .جامعة أسيوط.

١١-أحمد مختار عمر(١٩٩٦).اللغة واختلاف الجنسين.القاهرة: عالم الكتب.

١٢-إخلاص محمد عبد الحفيظ ومصطفي حسين باهي وعادل محمد النشار(٢٠٠٤).التحليل الإحصائي في العلوم التربوية نظريات - تطبيقات-تدريبات.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣-السيد محمد أبو هاشم(١٩٩٩)."ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوي الذكاء الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة".مجلة كلية التربية بالزقازيق،كلية التربية،جامعة الزقازيق،العدد(٢٣).ص ص ١٩٧-٢٣٦.

١٤-أنور رياض عبد الرحيم (١٩٩١)."تأثير الذكاء والبيئة الأسرية والواجب المدرسي ومشاهدة برامج التلفزيون في التحصيل الدراسي دراسة باستخدام تحليل المسار".مجلة البحث في التربية وعلم النفس. جامعة المنيا.العدد ٣ .مجلد ٤ .ص ص ١١٣-١٤٨.

١٥-أنور محمد الشرقاوي (١٩٩١).التعلم نظريات وتطبيقات .ط٤ .القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية .

١٦-أنيسة مهدي المحروس (١٩٩١)."دراسة تقويمية لبعض مهارات القراءة الصامتة لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس البحرين الحكومية".رسالة ماجستير.كلية التربية.جامعة البحرين.

١٧-أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٥)."أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم علي الاستبطان علي تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدي طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء". مجلة المعلم.متاح في موقع : http://www.almualem.net/istratij4.html. بتاريخ ٢٠٠٥/٢/١٢.

١٨-بدرية سعيد الملا (١٩٨٧).التأخر في القراءة الجهرية :تشخيصه وعلاجه .قطر:دار الكتب للنشر والتوزيع .

١٩-جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٠)."دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الأداء النحوى لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس القطرية" . مجلة مركز البحوث التربوية. المجلد الأول. جامعة قطر. ص ص ١٩٧-١٩٩.

٢٠- جابر عبد الحميد جابر(١٩٩٨).سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. الكتاب السادس التدريس والتعلم الأسس النظرية -الاستراتيجيات والفاعلية "الأسس النظرية ".القاهرة : دار الفكر العربي .

٢١-جمال أحمد محمد شهاب(٢٠٠٢)."فعالية برنامج مقترح باستخدام الحاسوب في تنمية مهارتي الفهم والسرعة في القراءة لدي طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية".رسالة ماجستير.كلية التربية.جامعة المنيا.

٢٢-جمعة سيد يوسف (١٩٩٧).سيكولوجية اللغة والمرض العقلي.القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣-جوديث جرين (١٩٩٣).علم اللغة النفسي،ترجمة مصطفي زكي التوني،القاهرة:الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٤-حسن شحاتة(١٩٩٤).القراءة الابتكارية تشكيل للطفل المصري دراسات تربوية،القاهرة :عالم الكتاب.

٢٥-حسن شحاتة، فيوليت فؤاد ابراهيم (١٩٩٢)٠"الكفاءة اللغوية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدي طلاب التعليم الأساسي بالقرية المصرية". بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر: الجمعية المصرية للدراسات النفسية ٠ القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٦- حسن شحاتة ،زينب النجار،حامد عمار(٢٠٠٣).معجم المصطلحات التربوية والنفسية،القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

٢٧- حسن محمود عبد رب النبي (١٩٩٤)٠"أثر فعالية برنامج في القواعد النحوية معد وفق الطريقة الفردية التشخيصية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدي طلاب الصف الثالث الثانوي العام"٠مجلة البحث في التربية وعلم النفس كلية التربية ٠جامعة المنيا

٢٨-حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩أ) .مداخل تعليم التفكير وإثراؤه في المنهج المدرسي، الإسكندرية :المكتب العربي الحديث.

٢٩- حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩ب)٠تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية ٠الإسكندرية :المكتب العرب الحديث.

٣٠- حسني عبد الباري عصر(١٩٩٩ج)٠قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها٠الإسكندرية :المكتب العرب الحديث.

٣١-حلمي محمد عبد الهادي (١٩٩٧).قواعد الإملاء والخط في الكتابة العربية.عمان: مكتبة الرائد العلمية.

٣٢- حمدان على نصر (١٩٨١)." علاقة اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوى نحو اللغة العربية بتحصيلهم لمهارات الاستيعاب اللغوى والنحو فى الأردن". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.

٣٣-حمدان علي نصر وعقلة الصمادي (١٩٩٥)."مدي وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب".دراسات في المناهج وطرق التدريس ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،العدد الرابع والثلاثون ،ص ص٩٤-١١٨.

٣٤-حمزة حمزة أبو النصر(١٩٩١). " علاقة استخدام القواعد النحوية بكل من صحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي عند طلاب كلية التربية". رسالة ماجستير.كلية التربية. جامعة المنصورة.

٣٥-حنفي محمود البوهي(٢٠٠٣)."برنامج لتنمية أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الناقدة وفعاليته في تنمية هذه المهارات لدي تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية".رسالة دكتوراه.معهد الدراسات التربوية.جامعة القاهرة.

٣٦-خلود أكرم شوبان الجزائري (٢٠٠٥)."أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تدريس علم الأحياء علي تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي وتفكيرهم العلمي".رسالة دكتوراه.معهد الدراسات والبحوث التربوية.جامعة القاهرة.

٣٧-دخيل الله محمد الدهماني ،أحمد عبده عوض(١٩٩٨)."الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة مكة المكرمة وعلاقتها بالقواعد الإملائية التي درسوها".مجلة البحث في التربية وعلم النفس.كلية التربية.جامعة المنيا.المجلد الثاني عشر.العدد الأول.ص ص ٢١٧-٢٧٧.

٣٨-راشد عبد الرحمن الدويش(٢٠٠١)."العلاقة بين التحصيل العلمي والكفاءة اللغوية العربية بوصفها لغة ثانية".المجلة التربوية.مجلس النشر العلمي.جامعة الكويت.العدد٥٨.المجلد الخامس عشر.ص ص ١١٥-١٤٩.

٣٩- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٠).نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية.ط ٢.القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٠-ريبيكا أكسفورد (١٩٩٦).استراتيجيات تعلم اللغة ، ترجمة : السيد محمد دعدور، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٤١-ريما سعد سعادة الجرف (٢٠٠١)."مهارات التعرف علي الترابط في النص في كتب القراءة العربية المتوسطة والثانوية للبنات _ دراسة تقويمية".رسالة الخليج العربي. العدد الثامن والسبعون.ص ص ٧٣_٩٧.

٤٢-زكريا إسماعيل(١٩٩١).طرق تدريس اللغة العربية.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤٣-زكي نجيب محمود(١٩٨١)٠أفكار ومواقف٠ط ٣ ٠القاهرة: دار الشروق.

٤٤-سامي محمد علي الفطايري (١٩٩٦)."فعالية استراتيجية ما وراء الإدراك في تنمية مهارات قراءة النص والميول الفلسفية بالمرحلة الثانوية".مجلة كلية التربية .جامعة الزقازيق.العدد٢٧، الجزء الأول ،ص ص ٢١٥-٢٥٨.

٤٥-سلوي أحمد محمد شاهين(١٩٩٩)."فاعلية أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل الدراسي لدي طلاب الصف الأول الثانوي".رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤٦-سمير عبد الوهاب أحمد (١٩٩٩)."فعالية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدي طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في مجال الشعر".مؤتمر إعلام دمياط الثاني عشره-٦ أبريل.مجلة كلية التربية بدمياط.جامعة المنصورة.العدد الحادي والثلاثون.الجزء الأول. ص ص ١٩-٦٤.

٤٧-سنية محمد عبد الباسط(١٩٩٥)."مدي إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولي بالتعليم الأساسي لمهارات القراءة الصامتة".رسالة ماجستير.معهد الدراسات التربوية.جامعة القاهرة.

٤٨-صابر عبد المنعم محمد عبد النبي(١٩٩٨)."بناء منهج متكامل لتعليم اللغة العربية وأثره في الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي".رسالة دكتوراه.معهد الدراسات والبحوث التربوية.جامعة القاهرة.

٤٩-صفاء الأعسر،علاء الدين كفافي (٢٠٠٠).الذكاء الوجداني ،القاهرة :دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٠-صلاح أحمد مراد(٢٠٠٠).الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥١-صلاح الدين محمود علام(٢٠٠٠).تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية.ط٣ القاهرة:دار الفكر العربي.

٥٢-عبد العزيز السيد الشخص(١٩٩٥).مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.دليل المقياس.ط٢.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٣-عبد الفتاح السكري(١٩٨٦)."من المهارات الأساسية للقراءة: الاستعراض_المرور السريع_ التصفح".المجلة العربية للتربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٥٤-عبد الفتاح حسن البجة(٢٠٠١).أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية العليا، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٥-عبد المجيد سيد أحمد منصور،محمد بن عبد المحسن التويجري ،إسماعيل محمد الفقي (٢٠٠١).علم النفس التربوي،ط٤، الرياض : مكتبة العبيكان .

٥٦-عبد المنعم سيد عبد العال(د.ت).طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة:دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٧-عطاء عمر محمد بحيري(١٩٨٨)."تنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدي طلاب المرحلة الثانوية".رسالة ماجستير.كلية التربية.جامعة الزقازيق.

٥٨-علاء الجبالى(٢٠٠٣) .لغة الطفل العربى دراسة لغوية فى اكتساب اللغة وتطورها .القاهرة :مكتبة الخانجى.

٥٩-علي أحمد مدكور(٢٠٠٢).تدريس فنون اللغة العربية، ط٣،القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٠-علي إسماعيل محمد موسي(١٩٩٧)."تقويم امتحانات اللغة العربية في ضوء الكفايات اللغوية لطلاب الثانوية العامة".دراسات في المناهج وطرق التدريس.الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.العدد الواحد والأربعون.أبريل.ص ص ١٢٣-١٦٣.

٦١-علي حسين بداري(١٩٩٠)."إسهام معزوات النجاح السابق وتوقع النجاح وتقدير الذات والتنبؤ بالجهد في الأداء التحصيلي اللاحق لدي طالبات كلية التربية بالمنيا".مجلة البحث في التربية وعلم النفس.كلية التربية جامعة المنيا.العدد ٤. مجلد ٣ . ص ص ١٩٩-٢٣٥.

٦٢-عقلة محمود الصمادي ،فواز محمد العبد الحق(١٩٩٦)."نظريات تعلم اللغة واكتسابها :تضمينات لتعلم العربية وتعليمها".المجلة العربية للتربية.تونس:المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.المجلد السادس عشر.العدد الأول،ص ص ٩-٢٩.

٦٣- غسان خالد بادى (١٩٨٢). " تحديد عوامل السهولة والصعوبة فى المادة المقروءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة دكتوراه . كلية التربية. جامعة عين شمس.

٦٤-فاتن مصطفي محمد مصطفي(١٩٨٨)."مدي إتقان طلاب الصف الثاني الثانوي لمهارات القراءة الناقدة".رسالة ماجستير ،كلية البنات ،جامعة عين شمس.

٦٥-فاروق عبد الفتاح موسي(١٩٨٩).اختبارات القدرات العقلية.كراسة التعليمات.ط٤.القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

٦٦-فاطمة إبراهيم حميدة(١٩٩٦)."مدي فعالية استخدام مدخل ما وراء الإدراك في اكتساب الطالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية في المواد الاجتماعية".دراسات في المناهج وطرق التدريس.الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.العدد الثامن والثلاثون.ص ص ٤١-٩٠.

٦٧-فتحي حسانين محمد علي(١٩٨٧)."أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدي تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي".رسالة ماجستير.كلية التربية.جامعة طنطا.

٦٨-فتحي عبد الرحمن جروان(١٩٩٩).تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات.الأردن :دار الكتاب الجامعي.

٦٩-فتحي علي يونس(٢٠٠١)."عن القراءة الحرة والقراءة للجميع".مجلة القراءة والمعرفة.كلية التربية.جامعة عين شمس.العدد التاسع.ص ص١٤-١٦.

٧٠- فتحي مصطفي الزيات(١٩٩٥).الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات.القاهرة :دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع .

٧١-فتحي مصطفي الزيات(١٩٩٦).سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي . القاهرة :دار النشر للجامعات .

٧٢- فتحي مصطفي الزيات(١٩٩٨أ).الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي.القاهرة :دار النشر للجامعات.

٧٣- فتحي مصطفي الزيات(١٩٩٨ب).صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية . القاهرة : دار النشر للجامعات .

٧٤-فهيم مصطفي(٢٠٠٠).أنشطة ومهارات القراءة في المدرستين الإعدادية

والثانوية.القاهرة :دار الفكر العربي.

٧٥- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط٣. القاهرة : دار الفكر العربي.

٧٦-فوزي محمد جبل (٢٠٠١).علم النفس العام.الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.

٧٧-فيصل يونس (١٩٩٧).قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ، القاهرة :دار النهضة العربية.

٧٨-كوستا(١٩٩٨).تعليم من أجل التفكير، ترجمة : صفاء يوسف الأعسر، القاهرة :دار قباء.

٧٩-ليلي عبد الله حسام الدين(٢٠٠٢)."فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي والتحصيل في مادة العلوم لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي".مجلة التربية العلمية .الجمعية المصرية للتربية العلمية.المجلد الخامس.العدد الرابع.ديسمبر.ص ص ١٠١-١٢٥.

٨٠-مارزانوا ،بيكرنج ،أريدوندو ،بلاكبورن ،برانت ،موفت(١٩٩٨).أبعاد التعلم،دليل المعلم.ترجمة جابر عبد الحميد جابر،صفاء الأعسر ،نادية شريف القاهرة:دار قباء.

٨١-محروس فرغلى عبد الحليم (١٩٩٤)."بعض العوامل المرتبطة بتعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم العام والأزهري والخاص". رسالة دكتوراه . كلية التربية بسوهاج. جامعة أسيوط.

٨٢-محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادى(١٩٨٤). التدريس في اللغة العربية. الرياض: دار المريخ للنشر.

٨٣-محمد رفقي محمد (١٩٨٧).سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض.الكويت:دار القلم للنشر والتوزيع.

٨٤-محمد شعبان فرغلي(٢٠٠١)."استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية في تشخيص وعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم".رسالة ماجستير.كلية التربية.جامعة أسيوط.

٨٥-محمد صلاح الدين مجاور(٢٠٠٠).تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية .القاهرة: دار الفكر العربي.

٨٦-محمد عبد الخالق محمد (١٩٨٩).اختبارات اللغة.الرياض :جامعة الملك سعود.

٨٧-محمد عبد الرءوف مصطفي الشيخ (١٩٨٨)."بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية للأجانب".رسالة دكتوراه.كلية التربية.جامعة طنطا.

٨٨-محمد عبد القادر أحمد(د.ت). طرق تعليم اللغة العربية . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٨٩-محمود سليمان ياقوت(١٩٨٥).قضايا التقدير النحوي بين القدماء والمحدثين .القاهرة : دار المعارف.

٩٠-محمود طاهر الوهر ،محمد مصطفي أبو عليا (٢٠٠٢) ."مستوي امتلاك الطلبة لمعارف "ما وراء المعرفة "في مجال الإعداد للامتحانات وآدائها وعلاقته بجنسهم وتحصيلهم ومستوي دراستهم". متاح في موقع :http://www.fedu.uaeu.ac.ae/jfoe/issue16/test-achiev.html. بتاريخ ٢٠٠٢/٦/١٠.

٩١-محمود عبد اللطيف وحمزة عبد الحكيم(١٩٩٨)."فعالية استراتيجيتين لما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلة والميول الرياضية لدي طلاب التعليم الثانوي"،مجلة كلية التربية ببنها،جامعة الزقازيق،المجلد التاسع العدد (٣٢)أبريل،ص ص٢٨٥-٣٤١.

٩٢-محمود كامل الناقة(١٩٨٧).البرنامج التعليمي القائم علي الكفاءات :أسسه وإجراءاته،كلية التربية،جامعة عين شمس،القاهرة.

٩٣-مصطفي إسماعيل موسي(١٩٩٤)."القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية".مجلة البحث في التربية وعلم النفس.كلية التربية.جامعة المنيا.العدد.ص ص

٩٤-مصطفي رسلان(١٩٩٨)."الكفاءة اللغوية لدي طلاب التعليم الثانوي (عام-فني) وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية".دراسات في المناهج وطرق التدريس.الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.العدد التاسع والأربعون.مايو.ص ص ١٢٣-١٥٧.

٩٥-مصطفى زكى التونى(١٩٨٩)."المدخل السلوكى لدراسة اللغة فى ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة فى علم اللغة".حوليات كلية الآداب.الحولية العاشرة. ص ص ٧-١٣١.

٩٦-مني عبد الصبور(٢٠٠٠)."أهمية تنمية قدرات ما وراء المعرفة في التدريس".جامعة عين شمس : مركز تطوير تدريس العلوم .

٩٧-ميخائيل أسعد(٢٠٠٦).مشكلات الطفولة والمراهقة. بيروت:دار الجيل.

٩٨-ميشال زكريا (١٩٨٤).مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

٩٩-نادية سمعان لطف الله (٢٠٠٢)."تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدي الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم".المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للتربية العلمية.(التربية العلمية وثقافة المجتمع).ص ص٦٤٢-٦٦٢.

١٠٠-نايف خرما ،علي حجاج (١٩٨٨).اللغات الأجنبية وتعلمها.سلسلة عالم المعرفة.الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.العدد ١٢٦ .

١٠١-نوال محمد عطية(١٩٩٥).علم النفس اللغوى.ط(٣).القاهرة : المكتبة الأكاديمية.

١٠٢-نيلسي نيسيموفنا لوشكاريفا(١٩٨٥)."تحسين طريقة القراءة في الاتحاد السوفيتي".مستقبليات.العدد١ .مجلد١٥.

١٠٣-وليم عبيد(٢٠٠٠)."ما وراء المعرفة".جامعة عين شمس :مركز تطوير تدريس العلوم.

ثانياً :المراجع الأجنبية :

100-Adunyarittigum,D.(1996)."Variables Affecting Reading Problem of a Thai Graduate Student".Sited in : http://Orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED397663. Retrived on 5/10/2003.

101-Allen,B.A.&Armour,T.E.(1993)."Construct validation of metacognition".Journal of Psychology ,V. 127 ,N.2,PP. 203-211.

102-Allen,W.&Waugh,S.(1986)."Dealing with Accuracy in Communicative Language Teaching".Tesl-Canda-Journal;Spec Iss 1,PP.193-205.

103-Anderson,N.J.(2002)."The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning".ERIC Digest.ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC. ED 463659, Sited in:http://www.cal.org/ericcll/DIGEST. Retrived on 12/3/2002.

104-Angelo,T.A.(1995)."Beginning the dialogue:Thoughts on promoting critical thinking".Teaching of Psychology,V. 22,PP.6-7.

105-Ann Marie,G.(2003)."Improving Reading Comprehension Through Metacognitive Strategy Instruction Evaluating The Procedure". D.A.I.,V.64.N.5-A.P.1581.

106-Antonietti,A.,Ignozi,S.&Perego,P.(2000)."Metacognitive Knowledge about Problem-Solving Methods". Brittiish Journal of Educational Psychology,V.70,PP.1-16.

107-Ariel,A.(1992).Education of Children and Adolescents With Learning Disabilities. New York :Macmillan Publishing Company.

108- Armbruster, B. B., et al (1983). "The Role of Metacognition in Reading to Learn: A Developmental Perspective". Reading Education Report No. 40. Urbana, IL: Center for the Study of Reading. ED 228 617.

109-August,D.L.,Flavell,J.H.&Clift,R.(1984)."Comparison of Comprehension Monitoring of Skilled and Less Skilled Readers".<u>Reading Research Quarterly</u>.V.20.PP.39-53.

110- Ayres,D.(2002)."The Effectiveness of A Lesson Planning Strategy to Aid Elementary Students to Learn Science".D.A.I.,V.63-05,P.1683.

111- Bachman,L.F.(1991). "What Does Language Testing Have to Offer" . <u>TESOL Quartely</u>.V.25.N.4,PP.671-704.

112-Bachman,L.F.&Palmer,A.S.(1996).<u>Language Testing in Practice</u> .Oxford: Oxford University Press.

113-Baird,J.R.&Northfield,J.R.(1992).<u>Learning from the PEEL experience</u>.Melbourne:Monash University.

114-Baker,L.,&Brown,A.L.(1980)."Metacognitive Skills and Reading".Technical Report No. 188. Cambridge,MA:Bolt,Beranek,and Newman and Chamapaign,IL:Center for the Study of Reading. ED195932.

115-Baker,L.,&Brown,A.L.(1984)."Metacognition Skills and Reading" ,In P.P.Pearson (Ed.):<u>Handbook of Reading Research</u> .New York,Longman.

116-Baumann,J.F.,Jones,I.A.&Seifert.K.N.,(1993),"Using Think alouds to Enhance Children's Comprehension Monitoring Abilities".<u>The Reading Teacher</u> ,V.47,N.3,PP.181-193.

117-Belmont,J.M.&Borkowski,J.G.(1988)."A group-administered test of children's metamemory". <u>Bulletin of the Psychonomic Society</u>, V.26,PP. 206-208.

118-Berkemeyer,V.C.(1995)."The Metacognitive Processing Strategies of Nonnative Readers of German".Unterrichtspraxis-Teaching-German;V.28,N.2,PP.176-184.

119-Beyer,B.K.(1987).Practical Strategies for The Teaching of Thinking .Boston,MA:Allyn and Bacon,Inc.

120-Biggs,J.B.&Moore,P.J.(1993).The Process of Learning.New York : Prentice Hall.

121-Billingsley,B.S.&Wildman,T.M.(1990)."Facilitating reading comprehension in learning disabled students:Metacognitive goals and instructional strategies". Remedial and Special Education (RASE),V.11,N.2,PP.18-31.

122-Block,K.K&Peskowitz,N.B.(1990)."Metacognition in Spelling: Using Writing and Reading to Self-Check Spellings".Elementary School Journal,V.91,N.2,PP.151-164 .

123-Borkowski,J.G.(1985)."Signs of intelligence:Strategy generalization and metacognition". In S. R. Yussen (Ed.),The Growth of Reflection in Children (pp. 105-140).New York:Academic Press.

124-Borkowski,J.G.(1992)."Metacognitive Theory : A framwork for Teaching Literacy,Writing and Mathematic Skills". Journal of Learning Disabilities ,V.25,N.4,PP.253-257.

125-Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E. & Pressley, M.(1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 53-92).Hillsdale, NJ: Erlbaum.

126-Borkowski, J.G.,Ryan, E. B., Kurtz, B. E.& Reid, M. K.(1983). "Metamemory and metalinguistic development: Correlates of children's

intelligence and achievement". Bulletin of the Psychonomic Society, V.21, PP.393-396.

127-Borodkin,T.(1987)."Metacognition:A Reachable/Teachable Goal". ERIC Digest .ED287321.

128-Bremner,S.(1999)."Language Learning Strategies and Language Proficiency:Investigating the Relationship in Hong Kong". Canadian Modern Language Review, V.55,N.4,PP.490-514.

129-Brenna,B.A.(1995)."The Metacognitive Reading Strategies of Five Early Readers".Journal of Research in Reading, V.18,N.1,PP.53-62 .

130-Bridgeman,B&Harvey,A.(1998).Validity of the English Language Proficiency Test.; Paper presented at a symposium on Issues in Developing and Administering a Test of English Language Proficiency at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education(San Diego,CA,April 12-16, 1998). ED423242.

131-Brown, A. L.(1987)."Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and Other More my Sterious Mechanisms". In F. E. Weinert, & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, Motivation and Understanding .Hillsdale, NJ.: L. Erlbaum.

132-Brown, A. L. (1994)."The Advancement of Learning". Educational Researcher, V.23,N.8,PP. 4-12.

133-Brown, A. L.,Armbruster&Baker.L.(1986)."The Role of Metacognition in Reading and Studying", In J.Orasann (Ed.)Reading Comprehension: From Research to Practice, Hillsdale,NJ:Lawrence Erlbaum.

134-Brown, A. L. & J. C. Campione. (1990)."Communities of Learning and Thinking, or A Context by any Other Name". In D. Kuhn

(Ed.), Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills. Basel: Karger, PP.108-126.

135-Bruer,J.T.(1995).Schools for Thought.Cambridge,MA:The Mit Press.

136-Campoverde,C.(1985)."Metacognitive Language in Bilingual Children".Eric Digest ,ED262596.

137Carlisle,J.F.,Beeman,M.,Davis,L.H.&Spharim,G.,(1999).Relationship of Metalinguistic Capabilities and Reading Achievement for Children Who Are Becoming Bilingual.Journal of Applied-Psycholinguistics;V.20,N.4,PP.59-78.

138-Carr,M & Kuritz ,B,(1991)."Teachers Perceptions of Their Students Metacognition ,Attributions and Self –Concept".British Journal of Educational Psychology,V.61,N.2,PP.197-206 .

139-Carrell,P.(1988)."Second Language Reading:Reading, Language and Metacognition".Eric Digest ,ED297577.

140-Cattell,M.(1999)."A Study of the Effects of Metacognition on Reading Comprehension. Master's Project", San Diego State University.ED431177

141-Cavanaugh,J.C.&Borkowski,J.G.(1980)."Searching for Metamemory-Memory Connections. A Developmental Study".Developmental Psychology,V.16,PP. 441-453.

142-Chamot,A.(1988a)."A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instrruction:First Year Report ".Rosslyn.Interstate Research Associates,Inc.ED352825.

143-Chamot,A.(1988b)."A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instrruction:The Third Year and Final Report".Rosslyn.Interstate Research Associates,Inc.ED352825.

144-Chan,L.K.S.,Cole,P.G.&Barfett,S.(1987)."Comprehension Monitoring: Detection and Identification of Text inconsistencies by LD and Normal Students". Learning Disability Quarterly,V.10,N.2,PP.114-124.

145-Chern,C.l.(1994)."Chinese Readers' Metacognitive Awareness in Reading Chinese and English".; In: Bird, Norman, Ed., And Others.Language and Learning. Papers presented at the Annual International Language in Education Conference (Hong Kong, 1993); ED386060.

146-Chomsky,N.,(1965).Aspects of Theory of Syntax.Cambridge: Mit. Press.

147-Clark,N.&Zimmerman,B.J.(1990).A Social Cognitive View of Self-Regulated Learning about Health.Health Educational Research:Theory and Practice,V.5,N.3,PP.371-379.

148-Clements,D.H.&Nastasi,B.K.(1990)."Dynamic approach to measurement of children's metacomponential functioning". Intelligence,V.14,PP.109-125.

149-Cornoldi,C.,Gobbo,C., & Mazzoni, G. (1991)."On metamemory-memory relationship:Strategy availability and training".International Journal of Behavioral Development,V.14,PP.101-121.

150-Costa,A.,(1991)."Mediating the metacognitive", Developing Minds, A Resource Book for Teaching Thinking". Association for Supervision and Curriculum Development. ASCD.

151-Cross,D.R.&Paris,S.G.((1988)."Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehenension".Journal of Educational Psychology,V.80,N.2,PP.131-142.

152-Daniel, A.W. & Spratte, J.E. (1987). "Cognitive Consequence of Contrasting

Pedagogies: The Effect of Quranic Preschoding in Morocco". Child Development, V.58, N. 5, PP.1207-1219.

153-Deker,C. N.,(1994)."Metacognition and Reading To Learn". ERIC Digest., ED376427.

156-Duell,O.K.(1986)."Metacognitive skills". In G. Phye & T.Andre (Eds.),Cognitive Classroom Learning. Orlando, FL: Academic Press.

157-Elaine,B.&Sheila,S.(1990)."Developing Metacognition".ERIC Digest .ED327218.

158-Elizabeth,M.M.(1997)."Using Metacognitive Strategies To Facilitate Expository Text Mastery". Educational Research Quarterly,V.20,N.3, PP.41-65.

159-El-Hindi,A.E.(1993)."Supporting College Learners: Metacognition, Locus of Control,Reading Comprehension and Writing Performance".From the ERIC Document Reproduction Service.ED364852.Retrived on 20/3/2005.

160-Fitzgerald, J. (1983)."Helping Readers gain self-control over reading comprehension". The Reading Teacher, V.37,N.2, PP.249-253.

161-Flavell,J.H.(1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B.Resnick(Ed.),The Nature of Intelligence (pp.231-235).Hillsdale,N.J.:Lawrence Erlbaum.

162-Flavell, J. H., P. H. Miller, and S. A. Miller. (1993). Cognitive Development.Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

163-Foong,K.P.&Goh,C.M.(1997)."Chinese ESL Students' Learning Strategies :A Look at Frequency,Proficiency and Gender".Journal-of-Applied-Linquistics; V.2,N.1,PP.39-53.

164-Ford,J,Smith ,E, Weissbein ,D ,Gully,S & Salas ,E (1998). "Relationships of Goal Orientation ,Metacognitive Activity and Practice Strategies with Learning Outcomes and Transfer".Journal of Applied Psychology ,V.83,N.2,PP.218-233.

165-Fox,S.D.(1994)."Metacognitive Strategies in a College World Literature Course".
American Annals of the Deaf,V.139,N.5, PP.506-511.

166-Galambos,S.J.&Hakuta,K.(1988)."Subject- Specific and Task-Specific Characteristics of Metalinguistic Awareness in Bilingual Children".Journal of Applied Psycholinguistics,V.9,N.2,PP.141-162.

167-Garner,R.(1988)."Verbal report data on cognitive and metacognitive strategies".In C.E. Weinstein,E.T. Goetz, & P. A. Alexander, (Eds.), Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, instruction, and evaluation. (PP.63-76). San Diego, CA.

168-Garner,R.(1994).Metacognition and Executive Control. In R. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading (pp. 715-781). Newark, DE: International Reading Association.

169-Garner,R.&Alexander,P.A.(1989)."Metacognition: Answered and unanswered questions". Educational Psychologist, V.24,N.2,PP.143-158.

170-Garner,R.,&Reis,R.(1981)."Monitoring and Resolving Comprehension Obstacles:An Investigation of Spontaneous Text Lookbacks among Upper-grade good and Poor Comprehenders".Reading Research Quarterly,V.16,PP.569-582.

171-Goh,C.,(1999)."How Much Do Learners Know about the Factors That Influence Their Listening Comprehension?".Journal-of-Applied-Linguistics;V.4,N.1,PP.17-40.

172-Goh,C.M.&Lin.L.X.(1999)."Learning Environments and Metacognitive Knowledge about Language Learning".Hong Kong Journal of Applied Linguistics.V.4.N.2.PP.41-56.

173-Gourgey,A.F.(1998)."Metacognition in Basic Skills Instruction".Instructional Science,V.26,N.1-2, PP.81-96.

174-Graham,S.(1997).Effective Language Learning.Clevedon, England:Multilingual Matters.

175-Gunstone,R.(1993)."Metacognition and The Importance of Specific Science Content",Proceeding of The International Conference on Physics Teacher's Education,14-18 September.

176-Gunstone,R.F.(1994)."The importance of specific science content in the enhancement of metacognition". In P.J.Fensham,R.F. Gunstone, & R. T. White (Eds.),The content of science:A constructivist approach to its learning and teaching(pp. 131-146).London: Falmer Press.

177-Hadley,K.&Andrew,B.(1999).Metacognition of Vocabulary Knowledge:A Preliminary Study. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999). ED433350.

178-Hall,K.,Bowman,H&Myers,J.(1999)."Metacognition and Reading Awareness Among Samples of Nine year Olds in Two Cities".Educational Research ,V.41,N.1,PP.99 -107.

179-Hamilton ,R & Ghatala ,E.(1994).Learning and Instruction ,New York :MC

Graw Hill, Inc.

180-Henderson,R.W.(1986)."Self-Regulated Learning:Implications for The Design of Instructional Modules".Contemporary Educational Psychology,V.11,PP.405-427.

181-Henson,K.T.&Eller,B.F.(1999).Educational Psychology for Effective Teaching,Second Edition, Boston,London,New York,Wadsworth Publishing Company.

182-Howard-Rose,D.&Winne,P.H.(1993)."Measuring component and sets of cognitive processes in self-regulated learning".Journal of Educational Psychology,V.85,PP.591-604.

183-Imel,S.(2002)."Metacognitive Skills for Adult Learning. Trends and Issues Alert".
ERIC Identifier: ED469264.

184-Jacobowitz,T.(1990). AIM:A Metacognitive Strategy for Constructing the Main Idea of Text.Journal of Reading,V.33,N.8.PP.620-624.

185-Jacobs,J.E.&Paris,S.G.(1987).Children's metacognition about reading:Issues in definition, measurement, and instruction.Educational Psychologist,V. 22,PP.255-278.

186-Jan,P.(1991)."Pupils Progress in Reading and Mathematics during Primary School:Association with Ethnic Group and Sex".Educational Research.V.33,N.2, PP.133-141.

187-Jausovec,N.(1994)."Can giftedness be taught?".Roeper Review,V 16.PP. 210-214.

188-Kathleen King,(2005).Reading Strategies,Sited in http://www.lsu.edu/~King Kath/read strt .html.Retrived on 7/2/2005.

189-Koch,A.(2001)."Training in Metacognition and Comprehension of Physics Texts",Science Education,V.85,N.6,PP.758-768.

190-Kluwe, R.H. (1982)."Cognitive knowledge and executive control: Metacognition". In D. R. Griffin (Ed.), Animal mind -- human mind (pp. 201-224). New York:Springer-Verlag.

191-Kluwe, R. H. (1987)."Executive Decisions and Regulation of Problem Solving Behaviour". In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.),Metacognition, Motivation and Understanding . Hillsdale, N.J.: LEA.

192-Kucan,L.&Beck.L.(1996)."Thinking aloud and Reading Coprehension Research:Inquire Instruction and Social Interaction".Review of Educational Research.V.67.PP. 271-299.

193-Kumar,A.(1998)."The Influence of Metacognition on Managerial Hiring Decision Making : Implications for Management Development".Sited in WWW.Google .Com/Diss7.Pdf.,Retrieved on 10/12/2003.

195Kuyper,H.,Vanderwerf,M.P.C.&Lubbers,M.J.(2000)."Motivation,Metacognition and Sef-Regulation as Predictors of Long Term Educational Attainment".Educational Research and Evaluation,V.6.N.3,PP.181-205.

196-Larkin,S.(2000)."How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students and Teacher".Paper presented at ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference 9th November 2000.

197-Lee, K. H.(1993)."Metacognition in Writing:The Effect of Self-regulation Training on Revision".Master of Arts in Education Thesis,Sited in .http://www.Fed.Cuhk.edu.hk/Ceric/Cuma/93Khlee/abstract.htm.Retrived on 12/3/2002.

198-Lee,J.&Schallert,D.(1997)."The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance :A Test of The Threshold Hypothesis in an EFL Context" .<u>TESOL Quarterly</u>,V.31,N.4,PP.713-739.

199-Levin ,J .(1988)."Elaboration-Based Learning Strategies : Powerful Theory =Powerful Application". <u>Contemporary Educational Psychology</u> ,V.13,N.3,PP.191-205.

200Lin,L.M;Moore,D.&Zabrucky,K.M.(2000)."Metacomprehension Knowledge and Comprehension of Expository and Narrative Texts among Younger and Older Adults".<u>Educational Gerontology</u>,V.26,N.8,PP.737-749.

201-Lindstrom,C.(1995)."Empower the Child with Learning Difficulties to Think Metacognitively" , <u>Australian Journal of Remedial Education</u>,V.27,N.2,PP.28-31.

202-Lioyd,J.W.&Loper,A.B.(1986)."Measurement and evaluation of task-related learning and behaviors:Attention to task and metacognition".<u>School Psychology Review</u>,V.15,PP.336-345.

203-Livingston, J.A.(2003).Metacognition: An Overview. ED474273. Retrived on 10/3/2006.

204-Lucangeli, D.,Tressoldi.E.P.&Cendron,M.(1998)."Cognitive and Metacognitive Abilities Involved in The Solution of Mathematical Word Problems:Validation of a Comprehensive Model".<u>Contemporary Educational Psychology</u>,V.23,N.3,PP. 257-275.

205-Maitland,L.E.(2000)."Ideas in Practice :Self-Regullation and Metacognition in The Reading Lap".<u>Journal of Developmental Education</u>,V.24.N..2.PP.26-36.

206-Maletta,D.S.(1996)."Metacognition of High-Achieving Third-Grade

Readers and low-Achieving Third Grade Readers:Aprotocol Analysis".D.A.I., V 57,N.12A,P.5100

207-Marine,C.&Escribe,C.(1994)."Metacognition and competence on statistical problems".Psychological Reports, V.75,PP.1403-1408.

208-Marzano,R.J.;Brandt,R.S.;Sue,H.C.;Fly,J.B.;Presseisen,B.Z.; Rankin,S.C.& Charles.S.(1988)."Dimensions of thinking:A framework for curriculum and instruction".Alexandria,VA:Association for Supervision and Curriculum Development. ED 294222.

209-Meena,S.(2001)."Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness and L2 Readers". Reading Matrix: An International Online Journal, v1 n1 .

210-Meltzer,L.J.(1993).Strategy use in students with learning disabilities:The challenge of assessment. In L. J. Meltzer(Ed.),Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities(PP. 93-136). Austin, TX: Pro-Ed.

211-Mokhtari,K&Reichard,C.A.(2002)."Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies". Journal of Educational Psychology. V.94,N.2,PP.249-259 .

212-Montague,M.,&Bos,C.S.(1990)."Cognitive and metacognitive characteristics of eighth grade students' mathematical problem solving".Learning and Individual Differences.V.2,PP.371-388.

213-Moore,D.&et al.,(1997)."Metacomprehension and Comprehension Performance in Younger and Older Adults". Educational Gerontology,V.23,N.5,PP.467-475.

214-Morse,L.,Malletta,G.&Miller,E.(2003)."Metacognitive Protocols :A

Qualitative Study of Perceptions of Smartness of Adults and and Children". Sited in WWW.Google .Com/W10.htm.,Retrieved on25/10/2003.

215-Nelson,T.O.&Narene,s.l.,(1994)."Why Investigate Metacognition?".In Metcalf&Shimamura (Eds).<u>Metacognition</u>,(PP.207-226).Cambridge :Mitpress.

216-Nolan,M.B.(2000)."The Role of Metacognition in Learning with an Interactive Science Simulation". <u>Sited in</u> .http://www.arches.uga.edu/~mnolan/prospectus5-5.htm.Retrived on 10/5/2002.

217-Oehlmann,R.,Edwards,P.&Sleeman,D.(1995).Introspection Planning:Representing Metacognitive Experience,Sited in WWW.Google.Com/rboss95,Retrived on 10/3/2003.

218-O'Neil,H.F.&Abedi,J.(1996)."Reliability and validity of a State Metacognitive Inventory:Potential for alternative assessment".<u>Journal of Educational Research</u>, V.89,N.4,PP. 234-245.

219-Ormrod,J.E.(2000).<u>Educational Psychology:Developing Learners</u> .New Jersey:Prentice -Hall ,Inc.

220-O'Shea,L.J.&O'Shea,D.J.(1994)."A Component Analysis of Metacognition in Reading Comprehension: The Contributions of Awareness and Self-Regulation".<u>International Journal of Disability, Development and Education</u>,V.41,N.1,PP.15-32, ERIC Identifier: EJ496227

221-Osman,M.E.&Hannafin,M.J.(1992)."Metacognition research and theory:Analysis and implications for instructional

design".Educational Technology, Research, and Discussion,V.40,PP. 83-99.

222-Otuel,F.S.&Bullard,R.K.(1993).Developing Higher order Thinking in The Content Areas K-12Pacific Grove:Creitieal Thinking Press and Software.

223-Oxford,R.(1989)."The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning". ERIC Digest.ED317087.

224-Palincsar,A.S.&Brown,A.L.(1985)."Reciprocal Teaching :Activities to Promote Reading with Your Mind",In T.L.Harris& E. J. Cooper (Eds.). Reading Thinking and concept Development,New York:College Board Publications.(147-158).

225-Palincsar,A.S.,David,Y.M.,Winn,J.A.&Stevens,D.D.(1991). "Examining the context of strategy instruction". Remedial and Special Education (RASE),V.12,N.3, PP.43-53.

226-Papetti,O.,Cornoldi,C.,Pettavino,A., Mazzoni,G.& Borkowski, J. (1992)."Memory Judgements and allocation of study times in good and poor comprehenders". In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), Advances in Learning and Behavioural Disabilites (V.7, pp. 3-33). Greenwich: JAI.

227-Paris,S.G.,Lipson,M.Y.&Wixson,K.(1994)."Becoming a Strategic Reader".In H.R.B.Rudell,M.R.Rudell &H.Singer (Eds).Theoretical Models and Process of Reading(4th ed.,PP.788-810) .Newark DE :International Reading Association.

228-Paris,S.G.&Myers,M.(1981)."Comprehension Monitoring ,Memory and Study Strategies of Good and Poor Readers".Journal of Reading Behavior,V.13,PP.5-22.

229-Paris,S.G.&Newman,R.S.(1990)."Development Aspects of Self-Regulated Learning",Educational Psychologist. V.25,PP.87-102.

230-Paris,S.C.,Wasik,B.A.&Turner,J.C.(1991)."The Development of Strategic

Readers". In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), Handbook of Reading Research (V. 2, PP. 609-640). New York: Longman.

231-Paris,S.G.&Winograd,P.(1990)."How metacognition can promote academic learning and instruction". In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (PP. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

232-Park,G.(1997).Language Learning Strategies and English Proficiency in Korean University Students. Foreign Language Annals, v30, n2,pp.211-221.

233-Parson,J.M.(1985)."The Effect of Metacognitive Strategy Training on Critical Reading Ability",D.A.I.,V.46.N.6,P.1579-A.

234-Peregoy,S.F.&Boyle,O.F.(1991)"Second Language Oral Proficiency Characteristics of Low, Intermediate and High Second Language Readers".Hispanic Journal of Behavioral Sciences, V.13,N.1,PP.35-47.

235-Perkins,D.(1992).Smart Schools From Training Memories to Education Minds, New York , McMillan , Inc.

236-Phillips,D.(2004).An Introductory Course for Institutional Toefel Test.2nd ed..Centre for Language Teaching and Research. Qena.South Valley University.

237-Pokay,P.&Blumenfeld,P.(1990)."Predicting Achievement Early and Late in The Semester:The Role of Motivation and Use of Learning Strategies". Journal of Educational Psychology V.82,.N.1,PP.41-50.

238-Powell, J.L.(1989)."How Well Do Tests Measure Real Reading?".. ERIC Digest.,ED306552.

239-Pressley,M.,Borkowski,J.G.&Schneider,W.(1987)."Cognitive Strategies:Good Strategies Users Coordinate Metacognition

and Knowledge".In R.Vasta&G.Whitehurst(Eds.)Annals of Child Development(V.5,PP.89-129).Greenwich, CT:JAI Press.

240-Pressley,M.&Ghatala,E.S.(1990)."Self- Regulated Learning Monitoring Learning from Text",Educational Psychologist,V.25,N.2.

241-Purpura,J.E.(1998)."Investigating the Effects of Strategy Use and Second Language Test Performance with High -and Low-Ability Test Takers:A Structural Equation Modelling Approach".Journal of Language Testing;V.15,N.3,PP.333-379.

242-Resnick,L.(1987).Education and learning to Think.Washington,DC:National Academy Press.

243-Ricardo,C.(2003).Metacognition and Didaactic Tools in HigherEducation, Sited in WWW.Google.Com/082.Retrieved on 25/3/2003.

244-Richards,J.P.&Platt,H.(1992).Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.Second Edition.London,Longman.

245-Rickey,D.&Stacy,A.(2000)."The Role of Metacognition in Learning Chemistry",Journal of Chemical Education,V.77.N.7,PP.915-920.

246-Robert,M.J.&Erdos,G.(1993)."Strategy Selection and Metacognition".Educational Psychology, V.13,PP.259-266.

247-Rosenthal,D.(2000).Consciousness,Content.Metacognitive Judgments and Cognition,V.9.PP.203-214.

248-Ruddell,M.R.H.(1991)."Students' Metacognitive Response to Ambiguous Literacy Tasks". Reading Research and Instruction,V.31,N.1,PP.1-11.

249-Sabey,B.L.(1999).Metacognitive Responses of an Intermediate Speller While Performing Three Literacy Tasks.Journal of Literacy Research,V.31,N.4, PP.415-455 .

250-Schallert,D.L.&Kleiman,G.M.(1979)."Some Reasons Why Teachers Areeasier to Understand Than Textbooks".Reading Education Report No. 9.Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman and Champaign,IL:Center for the Study of Reading. ED172189.

251-Schmitt,M.C.(1990)."A Questionnaire to Measure Children's Awareness of Strategic Reading Processes". Reading Teacher,V.43,N.7,PP.454-461.

252-Schoenfield,A.H.(1992)."Learning to Think Mathematically :Problem Solving,Metacognition and Sense-Making in Mathematics".in D.Grows (Ed).Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning.(PP.334-370)New York :Macmillan.

253-Schoonen,R;Hulstijn,J.&Bossers,B.(1998)."Metacognitive and Language-Specific Knowledge in Native and Foreign Language Reading Comprehension: An Empirical Study Among Dutch Students in Grades 6,8,and10. Language Learning,V.48, N.1,PP.71-106.

254-Schraw,G.(1997)."The Effect of Generalized Metacognitive Knowledge on Test Performance and Confidence Judgments".Journal of Experimental Education,V.65,N.2,PP.135-146.

255-Schraw,G .& Dennison ,R .S .(1994)."Assessing Metacognitive Awareness" .Contemporary Educational Psychology , V.19,PP.460-475 .

256-Schraw,G.& Moshman,D.(1995)."Metacognitive theories". Educational Psychology Review, V.7,PP. 351-371.

257-Scheid,K.(1993).Helping Students become Strategies Learners:Guidelines for Teaching . Cambridge,MA:Brooklime Books.

258-Schunk,D.(1996).Learning Theories ,Second Edition,(PP.337-383),Englewood Cliffs.NJ:Prentice-Hall.Inc.

259-Schwartz,R.M.(1997)."Self-Monitoring in Beginning Reading".Reading Teacher, V.51,N.1,PP.40-48.

260-cruggs,T.E.;Mastropieri,M.A.;Monson,J.&Jorgenson,C.(1985, Fall)."Maximizing What Gifted Students Can Learn:Recent Findings of Learning Strategy Research".Gifted Child Quarterly, V.29,N.4,PP. 181-185. EJ 333 116.

261-Seo,K.(2002)."Research Note:The Effect of Visuals on Listening Comprehension:A Study of Japanese Learners' Listening Strategies".International Journal of Listening, V.16,PP.57-81.ERIC Identifier :E J 664253.

262-Siegel,D.J.(1999).The Developing Mind:Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience.Guilford Press: New York.

263-Siegler,R .(1998).Children's Thinking.(3rd ed) New Jersey :Prentice Hall ,Upper Saddle River.

264-Sirpra,J.W.,(1986)."A Study of The Awareness Metacognitive Strategies in Third and Sixth Grade students (Comprehension)".D.A.I, V.47,N.10A,P.3721.

265-Somuncuoglu,Y&Yilderim,A.(1999)."Relationship between Achievement Goal Orientations and use of Learning strategies".The Journal of Educational Research, V.92,N.5,PP.267-277.

266-Spring,H.T.(1985)."Teacher decision making:A metacognitive approach".Reading Teacher,V.39,PP.290-295.

267-Standiford,S.N.(1984)."Metacomprehension".ERIC Digest.ED 250670.

268-Stansfield,C.W.(1990)."Idea Oral Language Proficiency Test(IPTII)".ED326048.

269-Sternberg,R.J.(1984)."Toward a Triarchic Theory of Human Intelligence".The Brain and Behavioral Sciences,V.7,PP.269-315.

270-Sternberg,R.J.(1988).The triarchic Mind: A new Theory of Human Intelligence.New York:Viking

271-Sternberg,R.J.(1992).Metaphors of Mind:Conceptions of The Nature of Intelligence.Cambridge,England : Cambridge University Press.

272-Stewart,O.&Tei,E.(1983)."Some Implications of Metacognition for Reading Instruction."Journal Of Reading. V.27,PP.36-43.

273-Stipek,D.(1998).Motivation to Learn from Theory to Practice . London :Allyn and Bacon .

274-Stouch,C.A.(1993)."What Instructors Need to Know about Learning How to Learn". New Directions for Adult and Continuing Education,V.59,PP.59-67.

275-Svjetlana,K.V.& Igore,B.(2001)."Children's Metacognition as Predictor of Reading Comprehension at Different Developmental Levels".ED456422

276-Swanson,H.L.(1990)."influence of Metacognition Knowledge and Aptitude on Problem Solving".Journal of Educational Psychology.V.82,PP.306-314.

277-Swanson,H.L.(1998).Strategy Instruction:Overview of Principles and Procedures for Effective Use. Learning DisabilityQuarterly, V.12,N.1,PP.3-14.

278-Swanson, H. L.&Trahan,M.(1996)."Learning Disabled and Average Readers' Working Memory and Comprehension :Does Metacognition play a role?". British Journal of Educational Psychology, V.66,N.3,PP.333-355.

279-Swicegood,M.(1994)."The Effects of Metacognitive Reading Strategy Training on The Reading Performance and Student Reading Analysis Strategies of Third Grade Bilingual Students", Bilingual Research Journal, V.18.N.1,PP.83-97.

280-Tei,E.&Stewart,O.,(1985).Effective Studying from Text: Applying Metacognitive Strategies.Forum for Reading, V.16,PP.46-55.

281-Thomas,G.P.(1999)."Student Restraints to Reform: Conceptual Change Issues in Enhancing Students' Learning Processes".Research in Science Education, V.29,N.1,PP. 89-109.

282-Thomas,G.P.(2001)."Conceptualising metacognitively oriented learning environments: Insights from research". Paper presented at the 2nd annual Thinking Qualities Initiative Conference, Hong Kong.

283-Thomas&Anne.(1993). "Study Skills",OSSC-Bulletin, V.36,N.5.

284-Thomas,G.P.&McRobbie,C.J.(2001)."Using a metaphor for learning to improve students metacognition in the chemistry classroom".Journal of Research in Science Teaching, V.38,N.2,PP. 222-259.

285-Thompson,K.L.&Taymans,J.M.(1994)."Development of A Reading Strategies Program".Intervention in School and Clinic, V.30,N.1,PP.17-27.

286-Tobias,S.&Everson,H.(1996)."Development and Evaluation of an Objective Measure of Metacognition".Eric Document, ED 383725.

287-Torgesen,J.K.(1994)."Issues in the Assessment of Executive Function: An Information-Processing Perspective". In G. R. Lyon (Ed.), Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New view on measurement issues (pp. 143-162). Baltimore: Brookes.

288-Vadhan,V&Stander,P.(1994)."Metacognitive Ability and Test Performance Among College Students".<u>Journal of Psychology</u> ,V.128,N.3,PP.307-309 .

289Valerie,B.;Barbara,F;Dorothy,L.&Tamera,T.(2001)."Metacognition:Effects on Reading Comprehension and Reflective Response. M.A. Research Project". Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program.ED453521.

290-Vandergrift,L.(1998)."Metacognition and Auditory Comprehension in Asecond Language" .<u>Canadian Journal of Applied Linguistics</u>, V1,N1-2,PP.83-105

291-Verhoeven,L.T.,(1989)."Monitoring in Children's Second Language Speech".<u>Second Language Research</u>, V.5,N.2,PP.41-55.

292-Wade, S. E. (1990)."Using think alouds to assess comprehension".<u>The Reading Teacher</u>, V.43,N.7,PP. 442-451.

293Wade,S.E.&Reynolds,R.E.(1989)."Development Metacognitive Awareness".<u>Journal of Reading</u>.V.33.N.1,PP.6-14.

294-Wagner,R.&Sternberg,R.(1984)."Alternative Conceptions of Intelligence and Their Implications for Education".<u>Review of Educational Research</u>, V.54,N.2,PP.179-223.

295-Weisberg,R.(1988)."A change in focus of reading comprehension research: A review of reading/learning disabilities research based on an interactive model of reading". Learning Disability Quarterly, V.11,N.2,PP.149-159.

296-Wellman,H.M.(1985)."A Child's Theory of Mind:The Development of Conceptions of Cognition". In S. R. Yussen (Ed.)The Growth of Reflection in Children . New York: Academic Press.

297-Wenden, A. L.(1998)."Metacognitive Knowledge and Language Learning".Applied Linguistics, V.19,N.4,PP.515-537.

298-Wilen,W.&Phillips,J.A.(1995).Teaching Critical Thinking:A Metacognitive Approach,Social Education,March.

299-William, G. H.,(2002). "Metacognition".Sited in: http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/cogsys/metacogn.html .Retrived on20/6/2004.

300-Wong,B.Y.L.&Wong,R.(1986)."Study behavior as a function of metacognitive knowledge about critical task variables: An investigation of above average, average and learning disabled readers". Learning Disabilities Research ,V. 1, N. 2, PP . 101-111.

301-Woolfolk,A.(1987). Educational Psychology,Prentice-Hall,Inc.

302-Yin,W.M.&Agnes,C.S.C.(2005)"Knowledge and Use of Metacognitive Strategies".National Institute of Education,Nanyang Technological University,Singapore.

303-Yore,L.&Craige,M.(1992)."Middle School Students Metacognition,Knowledge about Science Reading and Science Text: Objective Assessment,Validation and Results". Adialogue Search From The ERIC Database.

304-Young,D.J.,(1991)."Reading Strategies and Texts :A Reasearch Study on The Question of Native and Non-Native Reading Strategies and Authentic Versus Edited Texts".Sited in: http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED338035. Retrived on 11/2/2002.

305-Young,S.M.,(1999)."Focus on Form and Linguistic Competence:Why Krashen Is Still Right about Acquisition". Sited in:http ://Orders .edrs. com/members/Sp.cfm?AN=ED432919. Retrived on 2/12/2004.

306-Zinar,S.(2000)."The Relative Contributions of Word Identification Skill and Comprehension-Monitoring Behavior to Reading Comprehension Ability".Contemporary Educational Psychology.V.25.N.4.PP.363-377.

307-Zimmerman,B.J.(1989)."A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning".Journal of Educational Psychology,V.81,PP.329-339.

308-Zimmerman,B.J.(1990)."Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of Social Cognitive Perspective".Educational Psychology Review,V.2,PP.173-201.

309-Zimmerman,B.J.(1998)."Academic Studying and The Development of Personal Skill :A self -Regulatory Perspective".Educational Psychologist, V.33,N.2,PP.73-86.